نموذج ترخيص

أنا الطالبة: اميليا محمود محمد النقري أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

تطوير معايير رخصة إدارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الأردن

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: اميليا محمود النقري

التوقيع:

التاريخ: 2017/9/20

تطوير معايير رخصة إداريّة تربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن

إعداد

اميليا محمود محمد النقري

المشرف

الأستاذ الدكتور إخليف يوسف الطراونة

قدّمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة الدّكتوراة في

الإدارة التّربويّة

كليّة الدّراسات العليا

الجامعة الأردنيّة

أيلول، 2017

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (**تطوير معايير رخصة إدارية تربويّة لمديري المدارس الثانويّة في الأردن**)، وأجيزت بتاريخ 17 / 9 / 2017

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الأستاذ الدكتور إخليف يوسف الطراونة / مشرفاً أستاذ الإدارة التّربويّة- الجامعة الأردنية	....
الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني / عضواً أستاذ الإدارة التّربويّة- الجامعة الأردنية	....
الأستاذ الدكتور أحمد محمد عبد الجليل بطاح / عضواً أستاذ الإدارة التّربويّة - الجامعة الأردنية	....
الأستاذ الدكتور عاطف يوسف مقابلة / عضواً خارجياً أستاذ الإدارة التّربويّة – جامعة عمان العربيّة	....

الإهداء

إلى من أنار قلبي بحبّه

وذلّل أمامي كل الصعاب

وأحاطني بالدّعم وساندني

في رحلة دراستي

وكان سبباً في نجاحي

زوجي المهندس لؤي أحمد الغرايبة

إلى النجوم الّتي تضيء حياتي

والنّعم الّتي منّ الله تعالى علي بها

أولادي نور ومايا وتاليا ويوسف

إلى كل من وقف بجانبي وأعانني في إنجاز هذا الجهد المتواضع

شكر وتقدير

أبدأ بشكر الله تعالى وحمده على ما منّ بـه علـي مـن صـبرٍ وجلـدٍ وإعانـةٍ علـى إتمـام هذه الدّراسة، وتجاوز مشاقّ البحث للوصـول إلـى إنجـاز هـذا العمـل، وأصـلّي وأسـلّم على سيد الخلق صـلوات اللّه تعـالى وسـلامه عليـه وعلـى سـائر أنبيـاء الله أجمعين، وبعد.

فلا يسعني وأنا أتقدم بهـذا العمـل المتواضـع إلا أن أتقـدّم بخـالص شـكري وبـالغ عرفاني إلى عطوفة الأستاذ الدكتور الفاضل اخليف يوسـف الطراونـة لتفضـلّه بالإشـراف على هذه الأطروحة، الّتي بدأت فكرة تدور في مخيّلتـي ولـدت علـى يديـه بحثـاً علميّـاً، وقد كان خير أنموذج في التّوجيـه وبعـث روح المثـابرة والبحـث والـدّرس، ولـمْ يبخل بالنّصح والإرشاد الدّائميْن وتقـديم الأفكـار الّتـي تعصـف الـذّهن وتحثّـه علـى السّير في مدارج البحث والدّراسة، ممّا كان له كبيـر الأثـر فـي إبـراز هـذا العمـل إلـى حيّز العلم والمعرفة.

كما أتقدّم بالشّكر والعرفـان للأسـتاذ الـدكتور أنمـار الكيلانـي الّـذي كـان داعمـاً ومشجعاً منذ أن كانت هذه الدّراسة فكرة، والأستاذ الـدكتور عبـاس الشـريفي الّـذي كـان لي خير سند وكانت نصائحه خيـر مرشـد، والـدكتورة شـهلا العجيلـي لتكرّمهـا بتـدقيق الأطروحة لغويّاً.

وأتقدّم بجزيل الشّكر وعظيم الامتنان إلى أعضـاء اللّجنـة المـوقرة (الأسـتاذ الـدكتور أنمار الكيلاني والأستاذ الدكتور أحمـد بطـاح والأسـتاذ الـدكتور عـاطف مقابلـة) علـى تواضـعهم وتكرّمهم بقبول مناقشة عملي المتواضع، والشّـكر موصـول لكـل مـن أسـهم في إنجاز هذا العمل، وأخصّ بالامتنان زميلاتي وزملائي الّذين قدّموا لـي يـد العـون فـي توزيع الاستبانات على المدارس إذّ كان لتعاونهم الأثر البـالغ فيمـا توصـلّت إليـه الدّراسـة من نتائج، بارك الله فيهم وجازاهم خيراً.

الباحثة اميليا النقري

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملحقات	ط
الملخص باللغة العربيّة	ي
الفصل الأول: مشكلة الدّراسة وأهميتها	
مقدمة	1
مشكلة الدّراسة	3
هدف الدّراسة وأسئلتها	5
أهمّيّة الدّراسة	5
مصطلحات الدّراسة	6
حدود الدّراسة	7
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	
الأدب النظري	8
الدراسات السابقة ذات الصلة	43
خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدّراسة الحاليّة منها	50
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهجية الدّراسة المستخدمة	52
مجتمع الدّراسة	52
عينة الدّراسة	53
أداة الدّراسة	53

صدق الأداة	**54**
ثبات الأداة	**55**
إجراءات الدّراسة	**56**
متغيرات الدّراسة	**57**
المعالجة الإحصائيّة	**57**
الفصل الرابع: نتائج الدّراسة	
نتائج السؤال الأول	**58**
نتائج السؤال الثاني	**80**
نتائج السؤال الثالث	**101**
نتائج السؤال الرابع	**118**
نتائج السؤال الخامس	**125**
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول	**127**
مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني	**139**
مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث	**152**
مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع	**153**
مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الخامس	**155**
التوصيات	**156**
المراجع	**157**
الملحقات	**169**
الملخص باللغة الإنجليزية	**201**

قائمة الجداول

الرقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدّراسة من المديرين والمعلّمين العاملين في وزارة التّربية والتّعليم ومديرية التّعليم الخاص في محافظة عمان حسب الجنس	53
2	توزيع أفراد عينة الدّراسة من المديرين والمعلّمين العاملين في مديريات التّربية والتّعليم ومديرية التّعليم الخاص في محافظة عمان حسب الجنس	54
3	قيم معاملات الاتساق الداخلي للمعايير الستة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا	56
4	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لواقع تطبيق المعايير المقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً	58
5	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار الأول (القيادة الحكيمة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً.	59
6	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التّعليمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً.	61
7	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التنظيمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً	62
8	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التعاونية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً	64
9	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة الأخلاقية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً	66
10	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة السياسيّة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً	67
11	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعايير المقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً	69
12	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة الحكيمة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.	70
13	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التّعليمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.	72
14	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التنظيمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً	73
15	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التعاونية) حسب المجالات من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً	75
16	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة الأخلاقية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً	77
17	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة السياسيّة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً	78
18	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لدرجة أهمّيّة المعايير المقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً	80
19	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة الحكيمة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً.	81
20	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التّعليمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً.	83

21	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التنظيمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً	85
22	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التعاونية) حسب المجالات من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً	86
23	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة الأخلاقية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً	87
24	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة السياسيّة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً	89
25	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لدرجة أهمّيّة المعايير المقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً	90
26	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة الحكيمة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.	92
27	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التّعليمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.	94
28	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التنظيمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً	95
29	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التعاونية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً	96
30	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة الأخلاقية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً	98
31	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة السياسيّة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً	99
32	المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفروق بين الأهمّية والتّطبيق لمعايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيري المسمّى الوظيفي والجنس	101
33	نتائج تحليل التباين الثنائي للاختلاف بين الأهمية والتطبيق لمعايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي	102
34	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين الأهمية والتطبيق لمجالات معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيري المسمى الوظيفي والجنس	103
35	نتائج تحليل التباين الثنائي للاختلاف بين الأهمية والتطبيق لمجالات معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي	105
36	نتائج تحليل التباين الثنائي للاختلاف بين الأهمية والتطبيق لفقرات معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي	107
37	التباين المفسر للمعايير الأساسيّة التي تبنى عليها الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطورة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن في ضوء واقع التطبيق	120
38	التباين المفسر للمعايير الأساسيّة التي تبنى عليها الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطورة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن في ضوء الأهمّيّة	120

قائمة الملحقات

رقم الملحق	المحتوى	رقم الصفحة
1	أداة الدّراسة بصيغتها الأولية.	169
2	أسماء محكمي أداة الدّراسة.	179
3	الاستبانة بصيغتها النهائية.	180
4	أسماء الخبراء التربويين.	188
5	كتب تسهيل المهمة.	189

تطوير معايير رخصة إداريّة تربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن

إعداد

اميليا محمود محمد النقري

المشرف

الأستاذ الدكتور إخليف يوسف صالح الطراونة

الملخص

هدفت هذه الدّراسة إلى تطوير معايير رخصة إداريّة تربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن. وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع المديرين والمديرات في المدارس الثّانويّة في محافظة العاصمة عمّان، بلغ عددهم (404) مديرين ومديرات، وجميع المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة في المحافظة ذاتها، بلغ عددهم (15266) معلّماً ومعلّمة. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (196) مديراً ومديرة و (375) معلّماً ومعلّمة في المدارس الثّانويّة في محافظة عمّان تمّ اختيارهم بالطّريقة الطّبقيّة العشوائيّة النّسبيّة. وأستخدمت لجمع البيانات استبانة اشتملت على (121) فقرة تم تعديل بعض منها، وتصنيفها في ثلاثة مجالات هي: المعرفة والتّوجّهات والأداء، تندرج تحت كل معيار من المعايير السّتّة المكوّنة للأداة.

ولمعالجة البيانات إحصائياً أستخدمت المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA)، والتّحليل العاملي التّوكيدي. وأستخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) لإيجاد معامل الاتّساق الداخلي للأداة.

وأظهرت النّتائج أنّ واقع تطبيق معايير الرّخصة المطوّرة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين كان منخفضاً، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات الأداة ما بين (1.66– 1.96). بينما كان واقع تطبيق المعايير ذاتها من وجهة نظر المديرين متوسطاً، إذ تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات الأداة ما بين (2.24- 3.10).

وأشارت النتائج إلى أن درجة الأهمّيّة لمعايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة من وجهة نظر المعلّمين كانت مرتفعة، تراوحت متوسّطاتها الحسابيّة ما بين (4.21- 4.96). كما كانت درجة الأهمّيّة للمعايير ذاتها مرتفعة من وجهة نظر المديرين، تراوحت متوسّطاتها الحسابيّة ما بين (3.99- 4.98). وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة

تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة من وجهة نظر المعلّمين والمديرين وبين درجة أهمّيّتها تعزى لمتغيّر الجنس، ولصالح الذّكور.

وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة من وجهة نظر المعلّمين والمديرين وبين درجة أهمّيّتها تعزى لمتغير المسمّى الوظيفي ولصالح المعلّمين.

وأظهرت النتائج أنّ المعايير الأساسيّة لبناء الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس في ضوء الواقع جاءت بالتّرتيب الآتي: المعيار الثّالث، المعيار الثّاني، المعيار السّادس، المعيار الخامس، المعيار الأوّل، والمعيار الرّابع. أمّا ترتيب هذه المعايير في ضوء الأهمّيّة فقد جاءت وفقاً للتّرتيب الآتي: المعيار الثّالث، المعيار السّادس، المعيار الثّاني، المعيار الخامس، المعيار الأوّل، المعيار الرّابع.

وفي ضوء النّتائج أوصت الباحثة بما يأتي:

- تبنّي المعايير السّتّة المستخدمة في هذه الدّراسة في منح الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من قبل وزارة التّربية والتّعليم.
- تنظيم دورات تدريبيّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن للارتقاء بمستوى أدائهم الإداري من خلال تزويدهم بالكفايات والمهارات اللّازمة لقيادة المدارس.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحاليّة على مديري المدارس الأساسيّة في الأردن.
- إجراء دراسة ارتباطيّة تتضمّن العلاقة بين درجة توافر هذه المعايير لدى مديري المدارس الثّانويّة ودافعيّتهم للعمل.

الفصل الأول

مشكلة الدّراسة وأهميتها

المقدمة:

تُعدّ القيادة التّربويّة الأساس الذي يبنى عليه النّظام التّربوي لتحقيق تغيير جذري وإصلاح شامل في المؤسّسات التّربويّة. والقيادة التّربويّة الفعّالة هي الّتي تأخذ بيد العاملين من خلال إدراك حاجاتهم ومتطلّباتهم والتّأثير فيهم وإثارة الدّافعيّة لديهم للعمل نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

إنّ التّحديّات الّتي تواجهها المجتمعات وما تشهده من سرعة متنامية معرفيّة في مجال التّربية والتّعليم، جعل من الضروري مواكبة المستجدّات في المجالات الحياتيّة المختلفة. وبما أنّ النّهوض ببلدٍ ما يبدأ من النّهوض بالتّربية والتّعليم فيه، فالقيادة التّربويّة المدرسيّة هي الوسيلة لتحقيق ذلك، وهي المؤثر الرّئيس لتعزيز التّغيير نحو الأفضل وتحقيق الأهداف المرجوّة. وهذا يحتّم ضرورة وجود مدير متميّز وقائد فعّال يسعى إلى التّغيير، يحفّز العاملين نحو تجويد العمل، ودعم الإبداع وصولاً إلى التّميزّ.

وأشار العرفي ومهدي (2008، 33) إلى أن الإدارة التّربويّة تبوأت "مكانة متميّزة، وأهمّيّة متزايدة في العصر الرّاهن وبخاصّة في المجتمعات المتقدّمة، لما قدّمته وما زالت تقدّم من إنجازات في مجال النّشاطات الّتي يمارسها الإنسان، وما تقوم به من مهمات لتحقيق أهداف المجتمع. ولم تعد مهمّتها مقتصرة على تسيير بعض الأعمال الكتابيّة ذات الطّابع الرّوتيني، بل أصبحت وظيفة إنسانيّة تهتم بالإنسان بالدّرجة الأولى، وتساير التّطوّرات المعاصرة، وتعمل على تلبية احتياجات المجتمع في ضوء هذه التّطوّرات."

وتعدّ القيادة المدرسيّة جزءاً من القيادة التّربويّة، فهي لا تشكّل كياناً مستقلاً قائماً بحدّ ذاته، إذ أنّها مسؤولة عن تحقيق أهداف القيادة التّربويّة وتنفيذ سياساتها. وبما أن القيادة المدرسيّة تحقق رسالة المدرسة، فهي تتمتّع بحرّيّة أكبر في اتّخاذ القرارات والقيام بالأدوار المنوطة بها، ممّا يجعلها أهم حلقة في القيادة التّربويّة (عابدين، 2012).

ومدير المدرسة هو المرجع المهني الأوّل في المدرسة، وهو مسؤول أمام الإدارة التّربويّة عن توفير الرّؤية والقيادة والتّوجيه للمدرسة، وضمان تنظيمها وإدارتها بالطّريقة الّتي تجعلها تحقّق غاياتها وأهدافها. ومن خلال العمل مع الآخرين، فإنّ مدير المدرسة مسؤول عن تقييم أداء المدرسة من أجل تحديد أولويّات التّحسّن المتواصل، ورفع مستوى المعايير، وضمان تكافؤ الفرص للجميع. كما أنّه مسؤول عن تطوير السّياسات والممارسات، وضمان استخدام الموارد

بفاعليّة من أجل تحقيق أهداف المدرسة، وتسيير الشّؤون اليوميّة للمدرسة من النّواحي الإداريّة والتّنظيميّة، وتأمين التزام المجتمع المحلّي بالمدرسة وذلك من خلال إقامة شراكات فاعلة مع الجهات الأخرى مثل المدارس والمؤسّسات المعنيّة بخدمات الطّفل والسّلطات التّعليميّة المحليّة ومؤسّسات التّعليم العالي وأرباب العمل. وعبر هذه الشراكات وغير ذلك من الأنشطة، يقوم مديرو المدارس بدورٍ رئيسٍ في الإسهام في تطوير النّظام التّعليمي على نطاقه العام والتّعاون مع الآخرين لرفع مستوى المعايير على النّطاق المحلّي (unrwa.org,2015).

ويُعدّ منصب المدير بوصفه قائداً لفريق العمل هو الأكثر أهمّيّة، إذ من دون قائد لا يكون هناك من يوجِّه الفريق ويقوده وسرعان ما يصبح غير منتج، فالدور الأساسي للمدير قائداً هو مساعدة أفراد الفريق لتحقيق أهدافهم ومهمّاتهم، وإبقائهم متماسكين، وتأكّده من أنّهم يقدّمون أفضل ما عندهم وهذا ينطبق على القادة جميعاً مهما اختلفت ظروف العمل (Adair, 2006).

إنّ نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يتوقّف على مقدرات القائد المدرسيّ التّربوي، وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل، ورعاية المعلّمين، ومساعدتهم. لذلك اتّجهت كثير من الدّول إلى تطوير التّعليم وتحديثه عن طريق العمل على إيجاد قيادات مدرسيّة فاعلة ومدرّبة تدريباً يتناسب ومتطلّبات العصر، ويتناغم مع التّطوّرات التكنولوجيّة والاجتماعيّة الّتي يشهدها العالم اليوم. وقد عمدت الأنظمة التّربويّة المتقدّمة إلى التّأكيد على ضرورة توافر مواصفات ومقدرات أساسيّة لدى مدير المدرسة ليكون هو القائد التّربوي في مدرسته، وهي استجابة موضوعيّة لمتطلّبات العصر، لكي يتمكّن القائد التّربوي من ممارسة دوره القيادي في التّأثير في الآخرين، وتوحيد جهودهم وحشد طاقاتهم واستثمارها من أجل تحقيق الأهداف التّربويّة في المدرسة (alrai.com, 2014).

إنّ القيادة المدرسيّة مكمّلة للمستويات القياديّة الوسطى والعليا، وممارساتها تمثّل انعكاساً للأنماط القياديّة السّائدة في هذه المستويات، وإنّ التّطوير والتّغيير لن يكون نافعاً إذا لم تترجمه القيادة المدرسيّة إلى سلوك وعمل وإنجاز.

لقد أصبح جليّاً أنّ العالم اليوم يطمح إلى الانتقال من مستوى الإدارة المدرسيّة بما تعنيه من أنظمة بيروقراطيّة إلى مستوى القيادة المدرسيّة الّتي تعدّ التّغيّرات البيئيّة الخارجيّة وحاجات التّغيير في البيئة الداخليّة استجابة لمتطلّبات التّجديد والتّطوير.

وقد تبيّن من المشاهدات التّجريبيّة أنّ قائد المدرسة هو أهم عامل لتحقيق الكفاءة المدرسيّة، لأنّه قادر على تنظيم عمل جماعي ناجح، يجمع بين الانفتاح والكفاءة، ويعمل على إدخال تحسينات نوعية قيّمة في مدرسته. وهذا ما يدعو إلى تأهيل قادة أكفياء بحيث يخوّلهم هذا التّأهيل

مزيداً من الصّلاحيّات في مجال اتّخاذ القرارات، يُمنحوا امتيازات تعادل ممارســتهم السّــليمة للمسؤوليّات الموكلة إليهم. (طرخان، 2013).

وإنّ الشّخص الكفء ليس من يمتلك مهارة عمل الشّيء فقط، بل من يمتلك أيضاً ثقة كبيرة بالنّفس تمنحه المقدرة على المبادرة، ولذلك فالإنسان ليس محصّلة خبراته فقط، بل تتعدّى ذلــك إلى مقدرته على المبادرة إلى العمل. وعليه فإنّ الكفاية ليست فقط مقدرة على المعرفة، أو مهارة ما، أو اتّجاه ما، بل إنّها مقدرة مركّبة تتضمّن المعارف، والمهارات والاتّجاهات، وهــذا ســبب وجود كفايات معرفيّة، وكفايات أدائيّة، وأخرى انفعّاليّة (عابدين، 2012). وحتّى يــتمّ وضــع الشّخص المناسب في المكان المناسب فإنّه من الضّروري اختيار مدير مدرسة فعّال متأكّد مــن امتلاكه هذه الكفايات للارتقاء بمستوى التّعليم الذي هو مفتاح التّقدم والحضارة.

في ضوء ما تقدّم سوّغ للباحثة أن تطوّر معايير رخصة إداريّة تربويّــة تُمــنح لمــديري المدارس الثّانويّة في الأردن مبنيّة ومطوّرة عن معايير جمعية ترخيص قــادة المــدارس فــي الولايــات المتّحــدة الأمريكيّــة (The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC))، إذْ إنّ معايير (ISLLC) تمثّل اتّفاقاً توافقيّاً بين جميع النّقابات المهنيّة في الولايــات المتّحدة الأمريكيّة حول أسس إدارة المدرسة. وهذه المعايير لها تأثير كبير في شكل مهنة الإدارة المدرسيّة ونوعيّتها. فقد تمّ تضمين معايير (ISLLC) في إطار القيادة المدرسيّة على مســتوى كثير من الولايات المتّحدة الأمريكيّة. وفي الواقع، هناك (45) ولاية لديها قوانين وأنظمة تتضمّن المعايير في الفهم الأساسي والإجراءات القائمة في مجال الإدارة المدرســيّة (Murphy,2005) . وبشكل أكثر تحديداً، من خلال المجلس التنسيقي للتّربية القياديّة، أصــبحت معــايير (ISLLC) الأساس لبرامج الإعداد في مختلف أنحاء الولايات المتّحدة. وبالتّالي سيتمّ الاستفادة من تجربــة الولايات المتّحدة الأمريكيّة في هذا المجال والّتي أثبتت نجاحاً في اختيار قادة مدارس مــؤهّلين وأكفياء. وتعمل هذه الدّراسة على تطوير معايير (ISLLC) وتعديلها لتناسب المجتمع الأردني. لأنّ هذه الرّخصة قد تكون صمّام أمان في اختيار مديري المدارس المــؤهّلين لأداء مهمّــاتهم الإداريّة والقياديّة على مستوى المؤسّسات التّربويّة، وعليه فإنّ هذه الدّراسة تهدف إلى تطــوير معايير رخصة إداريّة تربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن.

مشكلة الدّراسة:

من الملاحظ في الآونة الأخيرة وجود مؤشّرات تدلّ على تراجع أداء المؤسّسات التّربويّــة والتّعليميّة؛ وهذا ما تمّ الإشارة إليه في وثيقة التّعليم من أجــل الازدهــار: تحقيــق النّتــائج– الاستراتيجيّة الوطنيّة لتنمية الموارد البشريّة 2016- 2025 (mohe.gov.jo)؛ ممّا أثر ســلباً

على مخرجات التّعليم في المدارس، ويرجع ذلك إلى ضعف تـــدريب المعلّمـــين وتفـــاوت أداء مديري المدارس، فمدير المدرسة بوصفه قائداً له الدّور الأساسيّ في رفع مستوى أداء مدرسته، لذلك لابدّ أن يمتلك الكفايات اللّازمة لأداء عمله على الوجه الأكمل والعمل على تطوير عمليّتي التّعليم والتّعلّم بما يتوافق مع أهداف المنظومة التّربويّة في الأردن.

وإنّ هناك اهتماماً متزايداً بالإدارة المدرسيّة وخاصّة في المرحلة الثّانويّة لما تتميّز به هذه المرحلة من خصوصيّة إذْ أنّ سن طلبة هذه المرحلة سن حرجة وتكتمل فيها التّنميـــة الفكريّـــة والتّربويّة والخُلقيّة، وهذه المرحلة تهيّئ الطّلبة للانتقال إلى الحياة الجامعيّة وصـــقل توجّهـــاتهم وميولهم نحو الميادين الّتي يريدون التّخصص فيها، مدركين وواعين لأهدافهم الخاصّـــة الّتـــي تتوافق مع أهداف المجتمع. ومن هنا تتجذّر أهمّيّة المدرسة الثّانويّة في صناعة المستقبل لطلبتها ودورها في التّكوين الثّقافي والوطني والسّياسي والاجتماعي لديهم، وكل ذلـــك حـــتّم ضـــرورة الاهتمام بالمدرسة الثّانويّة كمنظومة قيّمة وبالتّالي الاهتمام بمديريها ومعلّميها وإعدادهم إعـــداداً جيّداً وتنميتهم مهنيّاً والعمل على تزويدهم بالكفايات اللّازمة ليكونوا على قدْر المسؤوليّة وإنجاز العمل بدقة وفاعليّة، لذلك أصبح من الضّروري إيجاد محكّات علميّة ومعايير واضحة ومحـــدّدة للحكم على مدى كفاءة مديري المدارس وفاعليّتهم.

ولهذا فإنّ إيجاد رخصة لإجازة مهنة التّعليم والمهن الإداريّة الأخـــرى أصـــبح ضـــرورة تربويّة فضلاً عن أنّه ضرورة وطنيّة، وحيث أنّ مهنة التّعليم أصبحت تُدار من قبل نقابة مهنيّة أسوة بباقي النّقابات المهنيّة في الأردن، ولمّا كانت المعياريّة والرخص المهنيّة هي الّتي تحكـــم مزاولة هذه المهن فإنّ الأمر يستوجب أن يكون قطاع التّعليم هو الّذي يعتمد على هذه المعايير.

وعند الحديث عن رخصة مزاولة مهنة التّعليم وإداراتها المختلفة فقد سبقت في هذا المجال الولايات المتّحدة الأمريكيّة ومعظم الدّول الأوروبّيّة، وقد لحق بهذا الرّكب المعياري دولة قطر. إن مثل هذه الرّخصة والّتي تكون شهادة تفيد بمقدرة الشّخص على مزاولة المهنة، أثبتت نجاحها في تلك الدّول.

وحالياً يوجد قانون مقترح للتّعليم العام (وزارة التّربية والتّعليم) يتضمّن طلب مزاولة المهنة وترخيصها، فضلاً عن اهتمام أكاديمية الملكة رانيا في تـــدريب المعلّمـــين وتـــأهيلهم وتوقيـــع الاتّفاقيات الخاصّة بذلك مع وزارة التّربية والتّعليم والجامعة الأردنيّة، فيمكن العمل على تدريب المديرين وتأهيلهم بالمثل والتّأكّد من جاهزيّتهم لقيادة المدراس وتسييرها نحـــو التّميّـــز، وقـــد يستدعي ذلك إعادة النّظر ببرامج كلّيات العلوم التّربويّة وحتماً تطـــوير قـــانون وزارة التّربيـــة والتّعليم بحيث يصبح من متطلّبات الحصول على رخصة المزاولة عدد من السّاعات المعتمـــدة

فضلاً عن الخبرة العمليّة وغيرها. ومن هنا برزت أهمّيّة وجود رخصة لمديري المدارس وعليه فإنّ مشكلة الدّراسة تتمثّل في السّؤال الآتي:

ما معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمديرين؟

هدف الدّراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدّراسة إلى تطوير معايير رخصة إداريّة تربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن. وتنبثق من الهدف الأسئلة الآتية:

1. ما واقع تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمديرين؟
2. ما أهمّيّة معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمديرين؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين درجة تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة ودرجة أهمّيتها لدى مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمديرين تعزى لمتغيّري الجنس والمسمّى الوظيفي؟
4. ما المعايير الأساسيّة التي تبنى عليها الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن في ضوء الواقع والأهمّيّة؟
5. ما درجة مناسبة معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر الخبراء التّربويّين؟

أهمّيّة الدّراسة:

تنطلق أهمّيّة الدّراسة من النّقاط الآتية:

1. يؤمّل أن تستفيد من نتائجها الجهات الآتية:

أ. وزارة التّربية والتّعليم من خلال اعتماد المعايير المطوّرة لمنح الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن.

ب. مديرو المدارس الثّانويّة إذ أن هذه الرّخصة تضمن كفاءتهم وتؤكّدها.

ج. المعلّمون من خلال تطوير أنفسهم مهنيّاً وتأهيلهم ليصبحوا مديري مدارس.

2. تمثّل خطوة منطقيّة في الميدان البحثي تقود إلى الإسهام في التّخطيط لتطوير الإدارة المدرسيّة في الأردن.

3. تمثّل إضافة نوعيّة للإدارة والقيادة المدرسيّة، حدّدت فيها معايير رخصة إداريّـــة تربويّـــة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن في ضوء معايير التّرخيص الأمريكي والّتـــي يمكـــن استخدامها في تطوير كفايات مدير المدرسة كقائد تربوي وتقييم أدائه ومنحه الرّخصة استناداً إليها.
4. يمكن أن تشكل هذه الدّراسة إضافة علميّة للمكتبة العربيّة بشكل عام وللمكتبة الأردنيّة بشكل خاص.
5. يمكن أن تكون هذه الدّراسة منطلقاً لدراسات مشابهة بما توفره من أدب نظري ودراســـات سابقة وأداة ثمّ التّأكّد من صدقها وثباتها.

مصطلحات الدّراسة:

اشتملت هذه الدّراسة على مصطلحات تمّ تعريفها مفاهيميّاً وإجرائيّاً على النّحو الآتي:

التّطوير:

مفاهيميّاً: هو عمليّة تعديل المعايير القائمة وتحسينها والتّوصّل إلى معايير أخرى قابلة للتّطبيق، من أجل زيادة مقدرة النّظام على التّجدّد والتّطوّر الذّاتي، فضلاً عن تحسين فاعليّته وتحســـين رضا العاملين. (الروسان، 1994)

إجرائيّاً: هو عمليّة منظّمة تسير وفق خطوات محدّدة تهدف إلى إحداث تغيير وتعديل لرخصـــة إداريّة تربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن، تخوّلهم ممارسة المهنة بعـــد التّأكّـــد مـــن كفاءتهم وتقاس هذه الرّخصة بالأداة المستخدمة في هذه الدّراسة.

المعايير:

المعايير مفاهيميّاً: هي المحكّات الّتي تقاس من خلالها الخصائص والصّفات الّتي يجب توافرها في الشّخص الذي ســـيتم اختيـــاره لملء الوظيفـــة الشّاغرة بما يتناسب والمتطلّبات الأساســـيّة لها(Ivancecich & Glueck,1986) .

إجرائيّاً: هي مجموعة القواعد أو الأطر المرجعيّة أو المحكّات الّتي يقـــاس بواســـطتها ســـلوك الأفراد، أو الجماعات، وخصائصهم، والأعمال وأنماط التّفكير كما تقاس بالأداة الّتي تمّ تطويرها واعتمادها في هذه الدّراسة.

الرّخصة:

مفاهيميّاً: هي علامة جودة تُمنح بعد تقييم دقيق للممارســـة والتّأكّـــد مـــن تحقيقهـــا المعـــايير (www.edu.gov.qa,2015)

ولغاية هذه الدّراسة تعرّفها الباحثة بأنّها شهادة متخصّصة مبنيّة على معايير محدّدة تُمـنَح مـن جهة حكوميّة ممثّلة في وزارة التّربية والتّعليم تتيح للشّخص الحاصل عليها ممارسة عمل إداري وفقاً لها.

الخبراء التّربويّون:

يُقصد بهم في هذه الدّراسة: أعضاء هيئة التّدريس في كليّات العلوم التّربويّـة فـي الجامعـات الأردنيّة من ذوي الخبرة والاختصاص، والقيادات العليا في وزارة التّربية والتّعليم وهم: مديرو الإدارة ومديرو التّربية والتّعليم من ذوي الخبرة والاختصاص.

حدود الدّراسة:

اقتصرت هذه الدّراسة على جميع المعلّمين والمعلّمات والمـديرين والمـديرات العـاملين فـي المدارس الثّانويّة في محافظة العاصمة عمّان للعام الدراسي 2017/2016.

الفصل الثّاني
الأدب النّظري والدّراسات السّابقة

تضمّن هذا الفصل عرضاً للأدب النّظري ذي العلاقة بالإدارة المدرسيّة والموضوعات المرتبطة بها كالإدارة التّربويّة والقيادة التّربويّة، والقيادة المدرسيّة ومعايير اختيار مديري المدارس ومعايير رخصة مديري المدارس فضلاً عن الدّراسات السّابقة العربيّة والأجنبيّة المتعلّقة بمعايير اختيار مديري المدارس ومعايير رخصة مديري المدارس؛ إذ تمّ الاطّلاع على كثير من الكتب والدّراسات الّتي تخص موضوع الدّراسة، فضلاً عن مراجعة قواعد البيانات، وأطروحات الدّكتوراة، ورسائل الماجستير، والدوريّات والمجلّات العلميّة المحكّمة. وقد تمّ تقسيم هذا الفصل إلى قسمين هما: الأدب النّظري والدّراسات السابقة ذات الصّلة وعلى النّحو الآتي:

أولاً: الأدب النّظري

إنّ ما يواجهه المجتمع في الوقت الحالي من تحدّيات تطال مختلف مناحي الحياة الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة والتّعليمية، وما يُلاحظ من تغيّر في النّمط السّلوكي لأفراد المجتمع، وما يواكبه من زخم معرفي، كل ذلك يوجب على جميع القادة سرعة تقييم الوضع الرّاهن والتّخطيط لمواكبة المستجدّات بما يتوافق مع قيم المجتمع ومبادئه وإمكانيّاته.

وفي مجال التّربية والتّعليم أضحى التّغيير نحو الأفضل والإسراع في مواكبة المستجدّات وقيادة التّغيير ضرورة ملحة وفقاً للمبادئ الدينيّة والاجتماعيّة، ولعلّ المدرسة هي الوسيلة لتحقيق ذلك والقيادة التّربويّة للمدرسة هي المؤثر المباشر لتعزيز التّغيير وتحقيق الأهداف، لذلك فهناك حاجة إلى مدير مؤهل وقائد محنك دوافعه نابعة من رغبته في التّغيير، مؤثراً في كفاءة العاملين وفاعليّتهم، ومحفّزاً لدافعيّتهم نحو تجويد العمل، محققاً للانسجام والتّكامل بينهم، ومشجّعاً للإبداع والابتكار وصولاً إلى التّميّز (داغستاني، 1428هـ).

لوحظ في السّنوات الأخيرة وجود تدنٍ في المستوى الإداري للمدارس، من خلال ظهور بعض القصور الإداري الذي يمثّل عقبة كبيرة أمام تطوير التّعليم، فإن أغلب المدارس تقوم بالعمل الآلي الرّوتيني متمسّكة بكثير من الممارسات التّقليديّة، حتى أصبحت الإدارة تواجه مهمّة صعبة ليست فقط متابعة التّطوّرات التكنولوجيّة وتوظيفها لتحقيق أهدافها، ولكن عليها المبادرة بالتّطوير والعمل الدؤوب على صناعة التّغيير.

وعليه يجب أن يحظى مديرو المدارس بالاهتمام و الرّعاية الخاصّة بإعدادهم، من خلال تدريبهم وتأهيلهم الدّائم، وتنميتهم مهنيّاً بما يتناسب مع مستجدّات العصر، لتزداد مقدرتهم على أداء مهمّاتهم و تنمية كفاياتهم المعرفيّة والأدائيّة، والتي تنسجم مع طبيعة الأدوار المتغيّرة الّتي

يتوقّع منهم ممارستها في إطار وظائفهم الإداريّة والقياديّة بشكل دائم وشامل، ومتكامل وتحسين نوعيّة الحياة في مدارسهم لرفع مستوى تعلّم طلبتهم كمّاً ونوعاً، فمدير المدرسة النّاجح، هو الّذي يستخدم مهاراته وكفاياته في تطبيق الأساليب العلميّة الحديثة للإدارة، بحيث تتناسب مع طبيعة العمل الإداري المنوط به، والمتمثّل في اتّخاذ القرارات وتحمّل المسؤوليّات؛ ولذلك فإنّ ضعف القيادة الإداريّة، والمتجسّدة في مدير المدرسة، يؤدّي إلى انخفاض كفاءة العمل الإداري (أبو رزق، 2012).

الإدارة التّربويّة:

تعدّ الإدارة التّربويّة من العلوم الحديثة في القرن العشرين، مع أنّها كممارسة فعليّة موجودة منذ القدم مارسها الإنسان قبل أن يطلق عليها مصطلح الإدارة التّربويّة، وهي تتّفق مع الإدارة العامة.

ولذلك فإنّ الإدارة التّربويّة لا تبتعد في مفهومها عن الإدارة بشكل عام، إلا أنّه يتم تطبيقها في سياق تربوي، فالإدارة هي الإدارة في مختلف الميادين الّتي تكون فيها، واختلافها يتأتّى من مضمون المؤسّسة التي تديرها. ومن هنا يمكن القول أنّ الإدارة التّربويّة هي المسؤولة عن العمل التّربوي في المجتمع والّذي يُعنى بتربية الأفراد وتنمية شخصيّاتهم من جميع النّواحي وبشكل متكامل (بطاح والطعاني، 2016)

إنّ تسهيل تعليم الطّلبة وتعلّمهم هدف أساسي من أهداف الإدارة التّربويّة، ولا يتم ذلك إلّا من خلال رصد الأنشطة التّنظيميّة ومراقبتها، واتّخاذ القرارات، وتخصيص الموارد دون القيام بوظائف رمزيّة لا تفيد الإدارة التّربويّة. وللمعلّم دور مهم من خلال إشراكه في الإدارة التّربويّة لتهيئته للمستقبل والتركيز على آلية توافق الهدف المباشر للمعلّمين مع أهداف الإدارة التّربويّة (Bush, & Coleman, 2004). والإدارة التّربويّة هي الكيفيّة التي يدار بها التّعليم في الدّولة، وفقاً لإيديولوجية المجتمع، وأوضاعه واتّجاهاته الفكريّة والتّربويّة، حتّى تتحقق الأهداف المرغوبة من التّعليم، نتيجة لتنفيذ السّياسة المرسومة له، ويتمّ ذلك على مستوى الدّولة، أو المحافظة، أو المنطقة (الفاضل، 2010).

إنّ الإدارة التّربويّة هي الّتي ترسم السّياسة التّربويّة، وتصنع القرارات الملائمة لتنفيذ هذه السّياسة، وتعمل على تحقيق الأهداف التّربويّة المرغوبة بدرجة عالية من الكفاءة ضمن الإمكانات المتوفّرة. وبما أنّ الموارد البشريّة هي الّتي تقوم بتنفيذ الخطط التّربويّة المحدّدة لتحقيق الأهداف، فإنّ الإدارة التّربويّة تضع ضمن أولويّاتها تأهيل هذه الموارد وتدريبها ورفع كفاءتها، وتهيئة مناخ تنظيمي في المؤسّسة التّربويّة، وفتح قنوات اتّصال مع المؤسّسات الأخرى

الّتي لها علاقة مع المجتمع المحلّي (الطعاني، 2011). والإدارة التّربويّة هي الّتي توجّه دقّة القيادة في المؤسّسة التّربويّة، وتضع للحياة التّربويّة القواعد والأسس الّتي تقوم عليها، وتعدّ المنظومة الرّئيسة ورأس الهرم في العمليّة التّربويّة الّتي تقود بدورها المؤسّسة التّربويّة نحو الخير والنّماء (عبد الهادي، 2010). وبذلك فالإدارة التّربويّة النّاجحة هي الّتي تضع أهدافاً واضحة قابلة للتّطبيق بحيث تتحقّق هذه الأهداف من خلال جهد جماعي يشترك فيه كل أفراد المؤسّسة التّربويّة والإفادة من جميع الموارد المتاحة.

وتعرّف الإدارة التّربويّة كما ذُكر في حسّان والعجمي (2013) بأنّها مجموعة عمليّات متشابكة ومتكاملة فيما بينها سواء أكانت في داخل المؤسّسات التّعليمية أم بينها وبين نفسها لتحقيق الأهداف المرغوبة من التّربية، وبالتّالي فهي وسيلة وليست غاية في حدّ ذاتها.

وممّا لا شكّ فيه أنّ الإداريّين التّربويّين يتحمّلون مسؤوليّات كثيرة ومعقّدة ويتعاملون مع مرؤوسين بخلفيّات متنوّعة، ويجدون أنفسهم أيضاً مضطرّين للتّكيّف مع معطيات التّكنولوجيا وتوظيفها في ميدانهم الإداري وهذا كله يدفعهم لإثبات مقدرتهم على التّميز في الأداء وصولاً إلى مستوى عالٍ من الجودة (بطاح، 2006). وبالتّالي فإنّ نجاح المدرسة يتوقف إلى حدٍّ كبير على كفاءة مديرها، فالقيادة الكفؤة لها دور كبير في تحقيق المدرسة لأهدافها.

ولمّا كان الهدف الأساسي من الإدارة التّربويّة هو تحسين عمليّتي التّعليم والتّعلّم، فهذا يحتّم على المدير أن يكون على معرفة بالأنظمة التّعليميّة المعمول بها، وعلى مستوى عالٍ من التأهيل والتّدريب في مجال عمله، فضلاً عن درايته في موضوعات فلسفيّة واقتصاديّة واجتماعيّة وسياسيّة لما يعود عليه بالنّفع والفائدة بشكل خاص وعلى المؤسّسة التّربويّة بشكل عام (Gamage,2006).

الإدارة المدرسيّة:

هناك خلط بين الإدارة التّربويّة والإدارة التّعليمية والإدارة المدرسيّة في الكتب والمؤلّفات الّتي تتناول موضوع الإدارة في التّعليم، وتستخدم أحياناً على أنّها المعنى ذاته، لكن هناك من يرى أنّ مصطلح الإدارة التّربويّة يمكن استخدامه في جميع هذه الموضوعات؛ باعتبار أنّ التّربية أعمّ وأشمل من التّعليم وأنّ وظيفة المؤسّسات التّعليميّة الأساسيّة هي التّربية، أما الإدارة التّعليمية فهي أكثر تحديداً من حيث المعالجة العلميّة. وبالنسبة للإدارة المدرسيّة فهي تتعلّق بما تقوم به المدرسة من أجل تحقيق رسالة التّربية، وبهذا تصبح جزءاً من الإدارة التّعليمية ككل (عطوي، 2014).

وتختلف الإدارة التّعليمية عن الإدارة التّربويّة بالقدر الّذي تختلف فيه التّربية عن التّعليم. فالتّربية والتّعليم صنوان لا يمكن فصلهما، في الأساس لأنّ كلاً منهما يؤدّي إلى الآخر، فمهمّة المعلّم تتمثّل بالتّربية في أثناء التّعليم؛ ومن هنا جاءت تسمية (وزارة التّربية والتّعليم)، وتجدر الإشارة إلى أن الإدارة التّعليمية محدودة أكثر من الإدارة التّربويّة وتعمل فقط من خلال النّظام التّربوي الرّسمي أي المدارس العامّة والخاصّة ولاتشمل المساجد والجمعيات والنّوادي وغيرها (بطاح والطعاني، 2016)

أمّا الإدارة المدرسيّة فهي مجموعة العمليّات الّتي يقوم بها مدير المدرسة لتهيئة الجو الصّالح الّذي تتمّ فيه العمليّة التّربويّة والتّعليمية بما يحقّق غايات السّياسة التّعليميّة وأهدافها. وتُعرّف الإدارة المدرسيّة بأنّها مجموعة من العمليات يشترك فيها أكثر من شخص من خلال التّعاون والفهم المتبادل، وهي جهاز يتكوّن من مدير المدرسة ونائبه والأساتذة والموجهين وكل شخص في هذا الجهاز يعمل في حدود إمكانيّاته على أداء الخدمات الّتي تساعد على تحسين العمليّة التّربويّة والتّعليميّة وتحقيق الأهداف الاجتماعيّة العامّة (اليماني، 2015).

وتُعرّف الإدارة المدرسيّة أيضاً على أنّها: تلك الجهود المنسّقة الّتي يقوم بها العاملون بالمدرسة كفريق متكامل من إداريين وفنيين، وذلك لتحقيق الأهداف التّعليمية للمدرسة بما يتوافق مع سياسة الدّولة العامّة وفلسفتها التّربويّة بهدف إعداد أبنائها إعداداً سليماً يتّفق مع أهداف المجتمع ويحقّق الصّالح العام للدّولة (الصرايرة والمجالي وصلاح واللصاصمة، 2012).

ويمكن التّعرف إلى أهمّيّة المؤسّسات التّعليميّة من خلال التّعرّف إلى الضّغوط الشّعبيّة الّتي تواجهها هذه المؤسّسات من قبل أفراد المجتمع إذا ما قورنت بالمؤسّسات الأخرى، والسّبب يعود إلى أهمّيّة المهمّات التّعليميّة والتّربويّة وحساسيّتها بالنّسبة للرّأي العام في المجتمع، فالمؤسّسات التّعليميّة تقدّم خدماتها المباشرة إلى كل أسرة تنتمي إلى المجتمع من خلال أبنائها ليصبحوا مواطنين صالحين في المجتمع. ومن أجل تحقيق الأهداف المرجوّة يجب الحرص على أن تكون الإدارة المدرسيّة إدارة فاعلة تعمل على تحسين العمليّة التّربويّة والتّعليميّة من خلال تهيئة مناخ العمل المدرسي الملائم للمعلّمين والطّلبة، وتكوين علاقات إنسانيّة جيّدة قائمة على التّعاون المشترك بين إدارة المدرسة والمعلّمين، وأن تفتح باب الحوار الهادف والنّقد البنّاء وتبادل وجهات النّظر لصالح العمليّات التّربويّة والتّعليمية (حسان والعجمي، 2013).

وفي الوقت الحالي هناك توجّه إلى عدّ الإدارة المدرسيّة مهنة، وعند التّطرق لأي مهنة فهذا يقود إلى وجود كم معرفي مصاحب لهذه المهنة وممارسات ومهارات مطلوبة من كل من يمارس المهنة، وإنّ هذا الكم المعرفي والمهاري يتميّز بالنّمو المستمر إذ أنّه لا ينتهي بانتهاء

مرحلة تعليميّة معيّنة. ولابدّ أن تكون للمهنة محدّدات ومؤطّرات ومعايير ومدوّنة أخلاقيّة. وإنّ أي مهنة تتأثّر بطبيعتها فضلاً عن المكانة الاجتماعيّة والمحدّدات والضّوابط الّتي تحيط بها، وحتّى الآن لم يتم الاتّفاق بشأن محتوى البرامج الّتي تؤهّل المديرين، ولكن هناك ملامح عامّة حول هذه البرامج باعتبار أنّه في الأصل يجب أن يكون المدير معلّماً بداية، ممّا يخوّله ممارسة مهنة الإدارة المدرسيّة بانضباطيّة أكبر في تحديد محتواها المعرفي والمهاري والّذي تنعكس آثاره على هذه المهنة (الطويل، 2015).

والإدارة المدرسيّة تهدف إلى تهيئة الظّروف الملائمة لنجاح العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، وتوفير جميع الإمكانات والوسائل الّتي تساعد المعلّم على النّمو والتّطوّر الوظيفي، والعمل على تحسين العمليّة التّربويّة والتّعليميّة وتطويرها، وتحقيق النّمو الفكري والأهداف التّربويّة والاجتماعيّة، وتوفير التّعاون والتّنسيق المثمر بين جميع العاملين في المدرسة والمجتمع المحلّي (سمارة، 2007).

وهذ كلّه يدعو إلى التّفكير بأساليب حديثة في تدريب مديري المدارس كقادة فقد آن الأوان للانتقال من الإدارة المدرسيّة إلى القيادة المدرسيّة، والعمل على إكساب مدير المدرسة كل الكفايات الّتي يحتاجها لقيادة المدرسة نحو تحقيق الأهداف المنشودة وتوجيهها نحو الرّيادة العالميّة.

القيادة التّربويّة:

تعدّ القيادة من أهم عناصر النّجاح في أي منظّمة، فهي توجّه جميع الموارد البشريّة نحو تحقيق الأهداف، ولن تنجح أي منظّمة في تحقيق أهدافها، حتى لو توافرت لديها جميع الإمكانات المادّيّة، ما لم تتوافر لديها القيادة المقتدرة على إدارة هذه الموارد البشرية بكفاءة وفاعليّة (الحراحشة، 2006).

فلقد أصبح من المؤكّد أنّ المؤسّسات النّاجحة سبب نجاحها هو قادة فاعلون، دون الانتقاص من أهمّيّة توافر الكفايات والمهارات الإداريّة للإداري، وأثبتت الدّراسات أنّ القادة التّربويّين النّاجحين وقادة المدارس الفاعلين هم الأكثر مقدرة على الارتقاء بالمؤسّسات الّتي يقودونها، وهذا كله يتّضح من خلال التّميّز في أداء العاملين والطّلبة، والعلاقة مع المجتمع المحلّي، ومحدوديّة المشكلات. وحتّى يمكن مواجهة تحدّيات العولمة ومواكبة التّطوّرات المتسارعة يجب البحث عن قادة تربويين حقيقيّين، وإعداد الخطط لضمان تعاقب قيادي سليم في جميع المؤسّسات التّعليمية والتّربويّة (طرخان، 2013).

وتسعى القيادة الواعية إلى التّعلّم المستمر والتّنمية الذّاتية للقادة أنفسهم وللعاملين معهم، والعمل على تغيير أنماط السلوك وجعل القيادة نمطاً سلوكيّاً دائماً، كما أنّها تسعى إلى توسيع مدارك الأفراد حول عمليّات التّغيير وحاجتهم إليها لمواكبة التّطوّرات، وذلك لتذليل العقبات الّتي تواجههم وزيادة المقدرة على حل المشكلات، وأنْ يكون القائد قدوةً ومثلاً يُحتذى به وقادراً على التّأثير في الآخرين ومن خلال العمل على زيادة الوعي يمكن إيجاد الظروف الملائمة لتغيير مسار المؤسّسة نحو الأفضل (الكبيسي، 2016). فعلى القائد في أي مؤسّسة وخاصّة المؤسّسات التّربويّة معرفة المناطق الإيجابية في الحياة، والّتي تشمل: الرّغبة في الإنجاز، وحبّ التّعلّم، وأخيراً العمل باجتهاد، وعلى عكس ذلك عليه أيضاً معرفة المناطق السّلبيّة في الحياة، وتتمثّل في: التّمنّي، والإشفاق على الذّات، وتضييع الوقت (آش، وجيراند، 2005).

وتعدّ التّربية هي السّبيل الرّئيس للنّهوض بالأمم، والوسيلة الفاعلة الّتي تقود المجتمع نحو التّغيير وتشكيل المستقبل الأفضل، وذلك لتأثيرها الإيجابي في بناء المجتمع وتطويره. والقيادة التّربويّة هي المسؤولة عن تحقيق أهداف العمليّة التّربويّة، من خلال المشاركة الفاعلة من جميع العاملين، في المؤسّسات التّربويّة بمختلف المستويات، والقيام بواجباتهم على أكمل وجه مدركين لأهمّيّة دورهم في تكوين جيل متعلّم واعٍ مثقّف ومنتج .

وعرّف السعود (2013) القيادة التّربويّة: بأنّها كل نشاط اجتماعي هادف يكون فيه القائد عضواً في جماعة يرعى مصالحها، ويهتمّ بأمورها، ويقدّر أعضاءها ويحترمهم، ويسعى إلى تحقيق أهدافها، من خلال رسم الخطط وتوزيع المسؤوليّات وفق الكفايات والاستعدادات للأفراد والإمكانات المادّيّة المتاحة. وهكذا تتّضح أهمّيّة وظيفة القيادة التّربويّة. تلك الوظيفة الّتي تتطلّب من كل إداري، يعمل في أي مؤسّسة تربويّة، أن يتطوّر بفكره وسلوكه إلى أن يبلغ مرتبة القائد، الّذي يأخذ على عاتقه الرّقي بمنظّمته، وتجويد أدائها، إذْ لم تعد مهمّة القائد التّربوي في الإدارة التّربويّة والمدرسيّة الحديثة تقليديّة وروتينيّة بلْ أصبحت حجر الأساس في تحسين العمليّة التّربويّة وتطويرها.

مراحل اكتشاف القادة:

تقع على عاتق القائد مسؤوليّة كبيرة، فهو يتحمّل المسؤوليّة الكاملة تجاه المؤسّسة الّتي يتولّى قيادتها، وتجاه جميع الأطراف المرتبطة بعمل هذه المؤسّسة؛ لذلك عند عمليّة اختيار القادة يجب توخّي الدّقّة والتّأكّد من الكفاءة والنّزاهة والإخلاص والعلم والذّكاء وأمور أخرى للنّهوض بالمسؤوليّات المترتّبة عليهم بكل كفاءة واقتدار، فالأهم من تعيين القائد، هو البحث عن قائد

بمواصفات قياديّة تتلاءم والمهمّات الموكلة إليه. وهناك ست مراحل لاكتشاف القائد هي: (زبيد، 2016)

1.مرحلة البحث عن قائد: وهي مرحلة صعبة تترتّب عليها مسؤوليّات جسام وتؤثّر في كيفيّة سير الأعمال، ولهذا كان لا بدّ من وضع معايير خاصّة لاختيار القادة بناءً عليها، لإيصال من يستحق القيادة إلى سدّتها عن استحقاق وجدارة. ومن هذه المعايير: الكفاءة، وحب العمل والمثابرة عليه، والمصداقيّة، والإخلاص والتّفاني في العمل، والذّكاء، وقوة الشّخصيّة، والصّدق، والنّزاهة، والأمانة، والتّوازن، والمبادرة، والعلم، والخبرة، والأخلاق، والعدل، والعقل المتفتّح، والمقدرة على التّغيير والتّطوير، والالتزام. وبعد البحث عمّن تنطبق عليهم هذه المعايير يتم اتّخاذ القرار.

2. مرحلة التجربة: وفيها يتم رصد أقوال المرشّح للقيادة وأفعّاله وشخصيّته، ومدى ملاءمتها مع المعايير الموضوعة بمدّة زمنيّة كافية للحكم على الشّخص المرشّح بواقعيّة ومصداقيّة، وإجراء بعض اختبارات الذّكاء والشّخصيّة، فضلاً عن الكفاءة المهنيّة والمعرفيّة .

3. مرحلة المراجعة والتّقويم: في هذه المرحلة يجب القيام بإجراء مراجعة شاملة وتقييم دقيق لمعرفة مدى انطباق هذه المعايير وأماكن القصور والضّعف فيها، وإمكانيّة التّغلّب على نقاط الضّعف ومعالجتها.

4. مرحلة التّدريب والتّأهيل: بعد انتقاء القادة وفق المعايير الّتي تمّ وضعها والاختبارات الّتي تمّ إجراؤها، لابد من عقد دورات تدريبيّة وبرامج تأهيليّة متخصّصة، لتنمية مقدراتهم ومعالجة نقاط الضّعف لديهم – إن وجدت –، ويشترط أن يكون المدرِّبون على درجة عالية من الكفاءة، ومتمكّنين من علمهم وعملهم.

5. مرحلة إعطاء مهمّات محدّدة للمرشّح: هذا ما يُسمّى التّكليف، إذ يكلَّف بالقيام بمهمّات القائد لفترة معيّنة ليتمكّن المسؤولون ملاحظة أداءه في العمل وكيفيّة القيام بالمسؤوليات المنوطة به والمهمّات الموكلة إليه، مع مراعاة حداثته في المنصب.

6. مرحلة تحمّل المسؤوليّة والتّمكّن الحقيقي: وأخيراً تفوّض له الصّلاحيّات بما يتناسب مع المسؤوليّة الموكلة إليه، ويتاح المجال أمامه للتّميّز والإبداع وتوجيه دقّة القيادة، مع التّحفيز والتّشجيع والمكافآت بشكل مستمر. ولا تنتهي المهمّة بعد تسلّمه موقعه القيادي فلا بدّ من المتابعة والمراقبة لضمان سير العمل بالشّكل الأمثل وحل المشكلات قبل استفحالها لمنع وصولها إلى مراحل يصعب فيها الإصلاح.

صفات مدير المدرسة كقائد تربوي:

أكدت الحبسية (2012) على أن مدير المدرسة لا بدّ أنْ يتحلّى بصفات تجعله قادراً على قيادة أعضاء مدرسته نحو الأفضل، فالمؤسّسات التّربويّة في العالم اليوم تحتاج إلى قيادة قويّة لتحقيق الفاعليّة وإيجاد رؤى مستقبليّة وإلهام أعضاء المؤسّسة لتكون لديهم الرّغبة في تحقيق تلك الرّؤى، فالقائد النّاجح هو الأقدرعلى أنْ يهيّئ جوّاً مريحاً للعمل يوفّر الانسجام والتّوائم والمناخ الصّحّي للعاملين ويعمل على زيادة فاعليّتهم وتعاونهم.

وللقائد التّربوي أدوار مختلفة وصفات خاصّة تجعله يتماشى مع هذه الأدوار جميعها، ومن صفات هذا القائد حسب ما ذكرها الرشايدة (2009): المقدرة أو الكفاءة، وصفات جسميّة مناسبة مثل الصّحّة الجيّدة والمظهر الممتاز والطّول، والتّفوق الأكاديمي والمعرفي وامتلاك المهارات العلميّة اللّازمة، وصفات شخصيّة منْ أهمّها: المقدرة على تحمّل المسؤوليّة والنّشاط والتّعاون والحزم والمقدرة على اتّخاذ القرارات والتّواضع، وصفات خلقيّة مثل: الأمانة والإخلاص والكرامة والابتعاد عن التحيّز والاستقامة والعدل، وصفات اجتماعيّة: أن يكون من مستوى اجتماعي واقتصادي متميّز ويحترم الآخرين ويؤمن بمقدرة الآخرين على التّغيير.

أما ميثين (Methane) المشار إليه في زبيد (2016) فقد أوضح الصّفات السبع للقائد كالآتي:

- التّحفيز: بأن تكون لدى القائد المقدرة على إثارة دافعيّة العاملين وتحريكهم تجاه تحقيق الأهداف وذلك عن طريق بناء العلاقات الاجتماعيّة والإنسانيّة معهم.
- الذّاتيّة: أن يمتلك القائد الحافز الدّاخلي للإنجاز الذي يدفعه نحو تحقيق الأهداف.
- المصداقيّة: بأن يكون صادقاً مع نفسه وفي عمله ومع الأشخاص الذين يتعامل معهم، مما يجعل منه مثلاً يحتذى به، ويكتسب ثقة العاملين معه.
- الثّقة في النّفس: بأن يؤمن بمهاراته ومقدراته، وأن تكون تصرّفاته وأفعّاله ثابتة وقراراته غير متناقضة حتّى لا تهتز ثقة الآخرين به.
- الذّكاء: يجب أن يتمتّع القائد بنسبة ذكاء مرتفعة عن المتوسّط للتّعامل مع متطلّبات العمل الكبيرة، والتّفكير في الحلول البديلة، والبحث عن الإنجازات والفرص واستثمارها في العمل.
- الإلمام بالموضوع: إن المعرفة بالموضوع والعمل، والاطّلاع على جميع الجوانب المرتبطة به له الأثر الكبير في سهولة تولّي المهمّات القياديّة.

- الرقابة الذّاتية: أن يكون لديه حدس كبير تجاه الأمور والاستشعار والإحساس بأي تغييرات تحدث حوله، ولديه المقدرة على التكيّف معها، وتعديل التّصرّفات لتتناسب مع الحالة الّتي تحيط به.

وذكر الأخرس (2008) الخصائص الّتي تميز المدير بوصفه قائداً تربوياً كالآتي: امتلاكه الخبرة العمليّة، ومقدرته على التّخطيط والتّنظيم والرّقابة والقيادة، والمقدرة على تنظيم جهود كافة العاملين وإدارتها، والمقدرة على تحقيق الأهداف المرجوّة، والمقدرة على التّأثير في الآخرين وإقناعهم، والمقدرة على صناعة الأبطال، والوصول بالمدرسة إلى آفاق التّميّز.

وأضاف هور (2009) أن أهم ما يميّز مدير المدرسة كقائد تربوي: أن يعمل على احتواء جميع العاملين وتوحيدهم لأنّ وحدتهم تزيدهم قوّة، وأن يكون أي قرار يُتخذ قرار جماعي، وأن يكون قادراً على التمييز بين التّفوق والكمال.

أما بيثيل (Bethel, 2009) فقد حدّدت ثمانِ صفات يجب أن تتوافر في القائد، وهي: المهارات، والقيم، والمساءلة، والرّؤية والإدراكات، والانفتاح، والقوّة، واللّغة والتّواصل، والتّواضع والإنسانيّة.

وقد أجرى رالف ستودجل (Ralph Stodgill) دراسات متعدّدة حول العلاقة بين شخصيّة القائد وصفاته وبين فاعليّته، ولم يجد أي علاقة تربط بينهما. بل توصّل إلى قناعة مفادها أنّ القائد لا يولد قائداً، بل يجتهد ليكون قائداً فاعلاً في عمله؛ فالقيادة، هي علم وفن. ووفق أنموذج أرسطو للفضائل، فإن الشّخص يصبح عادلاً عندما يقوم بأفعّال العدالة، ويصبح شجاعاً عندما يؤدّي أفعّالا في الشّجاعة والقوّة. ولهذا، وعلى مثال أرسطو، يمكن القول بأنّ القادة يصنعون أنفسهم بأنفسهم، ويتعلّمون كيف يكونوا قادة، يسلكون مسالك القادة، ويتصرّفون كقادة (Allio, 2009).

ومن أجل أن يكون مدير المدرسة قائداً تربويّاً ناجحاً عليه أن يكون قائداً للتّغيير فبما أنّ الحياة المعاصرة تمرّ بتطوّرات متسارعة وتواجه تحدّيات متلاحقة، فهذا يحتّم على المؤسّسات التّربويّة أنْ تعمل بشكلٍ مستمر على التّغيير والتّطوير نحو الأفضل وهنا تكمن مهمّة مدير المدرسة في مقدرته على قيادة التّغيير.

وقد قام التّربويّون بإنشاء الهياكل التّنظيمية ووضع معايير ومقاييس جديدة ومهمّة للتّقييم، ولكنْ الأهم منْ ذلك أنْ يتم حشد الطّاقة اللّازمة للتّغيير، وهذا ما يحتّم إعادة النّظر في جميع جوانب التّعليم مع وضع الاحتياجات والتّوقعات والتّكنولوجيا الجديدة في الاعتبار، ومن المهم معرفة كيف يتم قياس التّقدّم وتقييمه، فهذه العمليّة تغوص في عمق عمليتي التّعليم والتّعلّم، وأداء

الطّلبة وإعدادهم ونتائجهم والتي تقود إلى الإصلاحات الجديدة. ومن المؤكّد أنّه لنْ يحـــدث أي تطوير تعليمي إذا لم تكن المؤسّسة التّربويّة قد بنت المقدرة على التّغيير، من خلال استخدام قدر كبير من الرّعاية والاهتمام لإيجاد ثقافة وأسلوب يحفّز جميع المشاركين ويساندهم فـــي عمليّـــة التّغيير (كانينجهام وباولا، 2012).

وقد ذكر ديننغ (Denning, 2008) أنّه تقع على عاتق القيادة مسؤوليّة تحفيز العاملين وإثارة حماسهم من خلال الاتّصال والتّواصل بطرق جديدة ومبتكرة، والحصول على انتباه فريق العمل، وإثارة الرّغبة لديهم في التّغيير، فحتى يتم حشد الأفراد وتوجيههم للقيام بالعمل بطريقة مختلفة لابدّ من التّأكيد على المضامين الإيجابية، ثمّ تعزيز الأسباب التي يتم التّغيير من أجلها.

وهذا ما أيّده بوهين و ويليامز(Boohene & Williams 2012) إذ أكّدا علـــى أن تقـــوم المؤسّسات باتّخاذ خطوات عمليّة من أجل تطوير مستوى الاتّصال بين القيادة والعاملين، لأنّ ذلك يولّد الثّقة في القيادة ويخفّض من مستوى المقاومة وإنشاء قنوات مفتوحة للاتّصال تسمح بتبـــادل المعلومات وتقديم التّغذية الرّاجعة، ومن جهة ثانية على إدارة المؤسّسة أنْ تأخذ ملاحظـــات تلـــك المقاومة واقتراحاتها بعناية واهتمام، فضلاً عن العمل على إكساب العاملين المهارات اللّازمة مـــن أجل التّغيير، والسّماح للعاملين في المشاركة في صنع بعض القرارات، وإدخـــال أنظمـــة الـــدّعم وأنظمة الحوافز والمكافآت.

الكفايات والمهارات المطلوب توافرها في مدير المدرسة:

إن مدير المدرسة بوصفه قائداً تربويّاً عليه أن يمتلك كفايات ومهـــارات متعـــدّدة فـــي المجالات التي يعمل فيها، لأن هذه الكفايات والمهارات هي التي تمكّنه مـــن قيـــادة المدرســـة وتطويرها والارتقاء بها إلى أعلى درجات النّجاح، وتجعله محفّزاً للعمـــل الجمـــاعي وداعمـــاً للمعلّمين والطّلبة، وحتّى يتمكّن القيام بعمله على أكمل وجه وبشكل فعّال، وأطلق بعض العلماء على هذه المهارات مصطلح " كفايات"، فالمهارة تعني أداء العمل بسرعة أكبر ودقّة أكثر.

إن موضوع الكفايات ارتبط بحركة عالميّة في مجال تعليم المعلّمين عام (1968)، وسمّيت بحركة التّربية القائمة على الكفايات، وتعاقب بعدها ظهور برامج تدريبيّة تقـــوم علـــى أســـاس الكفايات من أجل تحقيق التّقدّم التّربوي، ويستخدم مصطلح الكفاية كمؤشّر لمستوى الإنجاز في العمل. والكفايات لها مكوّنين، مكوّن معرفي ويضمّ: الإدراكات والمفاهيم والقرارات المتّصـــلة بالكفاية، ومكوّن سلوكي ويضمّ: الأعمال التي يمكن ملاحظتها، وإنّ إتقـــان هـــذين المكـــوّنين والمهارة في توظيفهما يدلّ على كفاءة الفرد (البلوي، 2015). وترى الباحثة أن مفهوم الكفايـــة

هو مكوّن مركّب من المعارف والتّوجّهات والأداء اللّازم توافره لإنجاح مهنة التّعليم ومهنة الإدارة التّربويّة.

وقد توصّل جوكينن المشار إليه في (الفار، 2011) إلى مجموعة من الكفايات القياديّة العالميّة، وهي:

1. جوهر الكفايات القياديّة العالميّة، ويتضمّن الكفايات المحوريّة للقائد العالمي ويعبّر عنها بالآتي:

- الوعي الذّاتي: ويعني الفهم العميق للمشاعر الذّاتيّة، والاحتياجات، ونقاط القوّة والضّعف، ومصادر الإحباط وردود الفعل عند مواجهة المشكلات.
- المشاركة في التّحوّل الشّخصي: وهي تصف الالتزام بمواكبة التّطوّر المعرفي والمهاري، وتجربة الأشياء الجديدة، والاستعداد لتغيير التّصوّرات الشّخصيّة.
- الفضول: ويعني هنا تجاوز الحدود في طلب العلم والخبرة، والبحث عن المعلومات في كثير من المصادر والمجازفة في المبادرة.

2. الخصائص العقلية المرغوبة في جميع قادة العالم، وتشمل الآتي:

- التّفاؤل: ويعني الميل نحو الإيجابيّة والدافعيّة والاستباقيّة، واستخدام المشكلات وسيلة للنّمو، والتّعلّم من الوقوع في الأخطاء في أثناء العمل.
- التّنظيم الذّاتي: وهو المقدرة على ضبط الانفعّالات، والمقدرة على التّعامل مع الضّغوط.
- مهارات الحكم الاجتماعي: وتعني المقدرة على توسيع الأفق إلى ما هو أبعد من المشكلة، ومهارات فهم النّظام الاجتماعي ووجهات النّظر الاجتماعيّة.
- التّعاطف: ويعني الحساسيّة لاحتياجات الآخرين واتّجاهاتهم، ويتميّز الشّخص المتعاطف بامتلاكه مهارات الاستماع، وتقبّل وجهات النّظر المختلفة.
- الدافعيّة للعمل في بيئة عالميّة: إنّ ممارسة الكفايات القياديّة العالميّة نتاج مهمّ للتعلّم، فضلاً عن تطوير المهارات اللّازمة لذلك.
- مهارات معرفيّة: إذ يتميّز المديرون العالميّون بفاعليّة المهارات المعرفيّة وبمقدرتهم على تحويل تركيزهم من شيء إلى آخر بسرعة.
- تقبّل التّعقيدات وتناقضاتها أمر ضروريّ للتّعلم، وحافز للتّنمية الشّخصيّة، فالتّنوّع يستخدم لتحفيز الإبداع، ولتوسيع منظور التّحدّيات المحلّية والعالميّة.

3. المستوى السّلوكي لكفايات القيادة العالميّة: يرتبط المستوى السّلوكي من كفايات القيادة العالميّة بالمقدرة على إنجاز أشياء ملموسة وإنتاجها، وتشمل المهارات الاجتماعيّة والمعرفية ومهارات بناء العلاقات مع المجتمع المحلّي.

وأشار بعض الباحثين إلى أنّ مفهومي الكفاءة والكفاية مترادفان، ومنهم العجمي (2015) الذي عرّف الكفاءة بأنّها: مجموعة من المهارات والوظائف والمهمّات الواجب على المدير امتلاكها، أو تلك التي ينبغي أن تكون لديه لتأدية عمله بدقة وفاعليّة، فهناك علاقة وثيقة بين الكفاءة وإنجاز العمل؛ إذْ إنّ إنجاز العمل يتوقف على المقدرة المهاريّة، والمعرفيّة ، والمعلوماتيّة. وعلى أساس هذا التّعريف صُنّفت الكفاءات المطلوب توافرها لدى القائد ما بين كفاءات إداريّة قياديّة، وكفاءات إنسانيّة، وكفاءات اجتماعيّة، معتبراً أنّ تلك الكفاءات تمثّل قوّته في الاستثمار الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف المنشودة، وهذه الكفاءات كالآتي:

أ. كفاءات إداريّة وقياديّة؛ وتشمل: كفاءة تحليل المشكلات وصياغة القرارات الجديدة، وكفاءة إدارة الوقت، وكفاءة إدارة الاجتماعات، وكفاءة إدارة المعلومات، وكفاءة صياغة التقارير الإداريّة، وكفاءة التّعامل مع المتغيّرات، وكفاءة القيادة الاستراتيجيّة للمدرسة.

ب. كفاءات إنسانيّة واجتماعيّة؛ وتشمل: كفاءة تنمية جميع العاملين وتوجيههم، وكفاءة تحفيز العاملين وتشجيعهم، وكفاءة الاتّصال والتّواصل، وكفاءة تفويض السّلطة، وكفاءة الإقناع والتّفاوض، وكفاءة الاستماع، وكفاءة بناء فرق العمل المتعاونة، وكفاءة توزيع العمل وتشكيله، وكفاءة إقامة علاقات ناجحة مع المجتمع المحلّي.

أما عابدين (2012) فقد ذكر بعض الكفايات الأساسيّة التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة، وهي:

1. معرفة مدير المدرسة بما توصّل إليه علم النفس من بحوث تتعلّق بالطّبيعة الإنسانيّة، ومراحل النّمو، وسيكولوجية التّعلّم.
2. امتلاك مدير المدرسة المعرفة بالعلوم الاجتماعيّة لفهم المدرسة والمجتمع المدرسي.
3. متابعة مدير المدرسة البرامج التّعليمية الّتي تقدمها المدرسة.
4. تمكّن مدير المدرسة من معرفة نقاط القوّة والضّعف في مختلف البرامج الدّراسيّة والأنشطة التّعليمية المتّصلة بها.
5. إلمام مديرالمدرسة بالأساليب الفنّيّة لتساعده في الإشراف على ما يدور داخل الصّفوف الدّراسيّة.

6. امتلاك مدير المدرسة للمعلومات الّتي تُمكّنه من توجيه المعلّمين.
7. حماية مدير المدرسة للقيم الأخلاقيّة المثلى ونشرها في المجتمع المدرسي.
8. إدارة مدير المدرسة عمليّة تقويم الطّلبة.
9. امتلاك مدير المدرسة مهارة الاتّصال والتّواصل الّتي تمكّنه من إقامة العلاقات الّتي تربط المدرسة بالمجتمع المحلّي.

وذكر العديد من العلماء والباحثين في مجال الإدارة التّربويّة، مجموعة من المهارات الّتي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة والّتي تشكّل بمجموعها الكفايات، ومنها:

1. المهارات الفكريّة (Intellectual Skills):

وهي مقدرة المدير على الإحاطة بالصّورة الشّموليّة للمؤسّسة بما فيها من تعقيدات، وربط أجزاء المؤسّسة بعضها ببعض، وهذه المعرفة تساعد المدير على التّصرّف وفقاً للأهداف الكلّيّة للمؤسّسة، وليس وفقاً لأهداف الجماعة وحاجاتها فقط (الدعيلج، 2009).

2. المهارات الإنسانيّة (Human Skills) :

وتتعلّق بالطّريقة السّليمة الّتي يتعامل بها المدير مع الآخرين، وعادةً ما يكون المعلّمون في مقدّمتهم، وتأثيره الإيجابي فيهم مما يجعلهم يتعاونون معه، ويخلُصون في العمل ممّا ينعكس على إنتاجيّتهم. فالمهارات الإنسانيّة الجيّدة لدى المدير تمكّنه من رفع الرّوح المعنويّة للجماعة، وتحقّق لهم الرّضا الوظيفي، وتولّد بينهم الثّقة والاحترام المتبادل (السعود، 2013) .

3. المهارات الذّاتية (الشّخصيّة)(Personal Skills):

وتتمثّل في مجموعة من الصّفات والخصائص الجسميّة والعقليّة والانفعّاليّة للمدير والّتي تحدّد معالم شخصيّته، وتؤثّر في سلوكه وطريقة تعامله مع الآخرين. ومن تلك المهارات: السّمات الشّخصيّة للمدير، والمقدرات العقليّة، والمبادأة والابتكار، والمقدرة على ضبط النّفس (عابدين، 2012).

4. المهارات التّشخيصيّة (Diagnostic Skills):

يجب أن يمتلك المدير الناجع مهارة تشخيص مظاهر المشكلات وأسبابها، وتحديد الأبدال لحل تلك المشكلات، وأن تكون لديه المقدرة على تشخيص الجوانب الإيجابيّة في الأداء وتعزيزها (فياض وقدادة، 2010).

5. المهارات الإدراكيّة (التّصوريّة) (Conceptual Skills):

وتتمثّل في مقدرة المدير على التّفكير التجريدي أي ربط السّبب بالنّتيجة، والتّصوّر الشّامل للمؤسّسة، وربط أجزائها، وإدراك أثر العلاقات بين الأجزاء والتّغيّرات الّتي تحدث فيها على

العلاقة في المنظّمة ككل، وعدم إهمال أهدافها الفرعيّة المشتقّة من أهــداف المؤسّســة. (علــي وغالي، 2010).

6. المهارات التّحليليّة (Analytical Skills):

وهي مهارات تشبه إلى حدٍّ ما المهارات التّشخيصيّة، وتتجسّد في مقدرة المدير على تحديد المتغيّرات الأساسيّة في المواقف المختلفة، وكيفيّة ترابطها وطرق معالجتهــا، وتســاعد هــذه المهارات المدير في اختيار الاستراتيجيّات الممكنة في المواقف الّتي تواجهها المؤسّسة التّربويّة (فياض وقدادة، 2010).

7. المهارات الفنّيّة (Technical Skills):

وتتعلّق بالأساليب الّتي يستخدمها المدير في ممارسة عمله، وكيفيّة معالجته للمواقف الّتــي يواجهها، وتتطلّب هذه المهارات توفّر قدرٍ كافٍ من المعلومات، والأصول العلميّة والفنّيّة الّتــي يحتاجها نجاح العمل الإداري. فإلمام المدير لمكوّنات العمل الموكل إليه وخصائصه، يولّد الثّقــة لدى العاملين معه، ويولّد لديهم شعوراً بالأمان تجاه من يوجّههم، ويساعدهم في حل مشكلاتهم، ويعمل على تنميتهم مهنيّاً، بأنّه إنسان كفء وذو مهارة عالية (الفاضل، 2010).

8. المهارات الإداريّة (Administrative Skills):

وهي مقدرة مدير المدرسة علــى التّخطــيط والتّنظــيم والتّوجيــه والتّقيــيم (Daft & Noe,2001).

وأضاف كانينجهــام وكــورديرو (Cunningham& Cordeiro, 2006) أنّ أيّ عمليّــة إصلاح أو تغيير في المدرسة تتطلّب من مدير المدرسة العمل على التّطوير المستمر لمهاراتــه في المجالات الآتية:

1. إدراك حاجات العاملين في المدرسة وطبيعتها.
2. إدراك أهمّيّة الإصلاح والتّغيير وأنّهما عمليّتان تحتاجان إلى تطوير مستمر.
3. تقييم استعداد العاملين في المدرسة للمشاركة في عمليّة التّغيير.
4. ضمان توفير الموارد والدّعم اللّازميْن والوقت اللّازم لإنجاز المهمّات.
5. العمل التّعاوني مع جميع من له علاقة بالمجتمع المدرسي من عاملين فيها وطلبة وأوليــاء أمور ومجتمع محلّي.
6. يضمن أنْ لا تمارس السّلطة بشكلٍ مبالغٍ فيه من المستويات القياديّة الأعلى.
7. يوفّر التّطوير والتّنمية المهنيّة المستدامة.

أمّا الحربي (2008) فقد تطرّق إلى المهارات الّتي يحتاجها القائد التّربوي في التّعامل مع مختلف المواقف التّربويّة، وحدّدها بأربع مهارات هي:

- السّلوك الشّخصي للقائد تجاه الآخرين.
- نوعيّة التّواصل معهم وكيفية فهمهم واستيعابهم.
- تطبيق مبدأ العدالة بين الأفراد في المجموعة.
- تنظيم العمل الجيّد، وتنسيق جهود الفريق الّتي تؤدّي إلى تحسين التّعليم والتّعلّم.

ومع ذلك لن تحدث التّحسينات في أي مدرسة، ما لم يتم تشجيع مديري المدارس للمعلّمين على التّفكير في أهمّيّة التّطوّرات وفوائدها الّتي تعود على مدارسهم وعليهم أيضاً، وما لم توجد رؤية قويّة لما ينبغي أن تكون عليه مدارس القرن الحادي والعشرين العظيمة، لذا سيحتاج المشاركون في تطوير المدارس إلى توجيه جهودهم المشتركة تجاه رؤية مشتركة للتّطوير وإعداد الطّلبة للحياة في مجتمع يتميّز بالمعرفة.

المهمّات والمسؤوليّات القياديّة لمدير المدرسة:

يمتلك القائد التّربوي المقدرة على التّأثير في أعضاء المؤسّسة التّربويّة لتهيئة المناخ الصّحّي الملائم لحفز دافعيّتهم، وصقل مهاراتهم، من خلال تحقيق التّواصل والتّجانس بينهم، وإقناعهم بأنّ أيّ نجاح للمدرسة هو بفضل جهودهم وأنّه نجاح شخصي لهم.

وتنقسم مهمّات مدير المدرسة في الغالب إلى قسمين: مهمات رسميّة، ومهمات سلوكيّة أخلاقيّة، تنظّم وتتحكّم في الأولى، وتتمثّل في مراعاة تنفيذ مبادئ التّنظيم الإداري في المؤسّسة لكي تسير الأمور بجدّيّة وانضباط. وبالتّالي فإنّ مهمّات مدير المدرسة ومسؤوليّاته القياديّة والإداريّة والفنيّة والتّربويّة، شاملة لكلّ جوانب العمليّة التّربويّة والتّعليميّة، وجوانب الحياة المدرسيّة، ويدخل تحت هذه المسؤوليّة العديد من الواجبات المتعلّقة بجميع شؤون المدرسة وجوانب الحياة فيها. ومن التّصنفيات الّتي اتبعها علماء الإدارة في تصنيف واجبات مدير المدرسة ما يأتي (الرشايدة، 2009):

- واجبات إداريّة تتعلق بتسيير المدرسة إدارياً.
- واجبات تربويّة تتعلق بتحسين العمليّة التّربويّة بجميع جوانبها داخل المدرسة.
- واجبات فنية تتعلق بتسيير الأجهزة الفنّيّة الموجودة في المدرسة وتوجيه المسؤولين في ضوئها.

- واجبات اجتماعيّة تتعلّق بتوجيه الحياة الاجتماعيّة، وتحسين المناخ النّفسي والاجتماعي والعلاقات الاجتماعيّة في المدرسة، وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة وتحسين العلاقات العامّة مع أولياء أمور الطّلبة والمجتمع المحلّي.

وأضاف عطوي (2014) أنّه يُتوقّع من مدير المدرسة أن يقوم بما يأتي من أجل نجاح عمله الإداري:

- وضع الشّخص المناسب في المكان المناسب.
- الاتّصال والتّواصل الفعّال مع أفراد المجتمع المدرسي والمجتمع المحلّي.
- أنْ يكون قدوة حسنة لجميع العاملين معه في أقواله وسلوكه.
- متابعة التّنمية المهنيّة للعاملين في المدرسة، وتوخّي الموضوعيّة في تقييم العاملين.
- غرس روح الانتماء والولاء للوطن وللمؤسّسة التّعليميّة.
- إرشاد المخطئ إلى الطّريق القويم دون تشهير ليصلح خطأه، ويُعاقَب عند تكرار الخطأ.
- عدم التّسرّع في الحكم على الأمور، واتّخاذ القرارات بعد التّشاور ودراسة كل الجوانب.
- حلّ المشكلات والعقبات الّتي تواجه العاملين في عملهم اليومي ما أمكن.
- المشاركة في المناسبات المختلفة الخاصّة بأفراد المجتمع المدرسي.
- تشجيع الطّلبة على التّفوّق ومنحهم الحوافز كنوع من المنافسة الشّريفة بينهم.
- المقدرة على القيادة والتّوجيه ورسم البرامج وتحديد طرق العمل وإجراءاته، ومراعاة الفروق الفرديّة بين العاملين وبين الطّلبة.
- المتابعة المستمرّة للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة بجميع جوانبها.
- جعل المدرسة بيئة تتّسم بالنّظافة والتّرتيب والنّظام، وحلّ المشكلات داخليّاً.
- المقدرة على إمكانيّة تغيير القرار إذا دعت إلى ذلك المصلحة العامّة للمدرسة.
- تربية قادة من أعضاء هيئة التّدريس والطّلبة، وتدريبهم على حل بعض المشكلات وعلى تحمل مسؤوليّة إدارة المدرسة وتنظيمها.

فضلاً عن المهمّات الّتي ذكرها عبابنة والزبون والسرحان (2014)، وهي:

- تقديم الخدمات الإرشاديّة المناسبة للطّلبة ومتابعتها وتقييمها بشكل دوري.
- إسهام الطّلبة في تحمّل مسؤوليّات الانضباط المدرسي.

- تهيئة مناخ ديمقراطي بين جميع أعضاء المدرسة بما يخدم أهداف العمليّة التّربويّة وتلبية حاجات الطّلبة.
- إجراء البحوث الميدانيّة لتحديد احتياجات الطّلبة ومشكلاتهم وطموحاتهم.

إنّ القيادة والإدارة على حدّ سواء وظائف مهمّة، ولكن لديهما مقاصد مختلفة تسعى للحصول على نتائج مختلفة. فبمجرد التّوصّل إلى كفاءة المؤسّسة، يتّجه العاملون للحفاظ على هذا النّظام، على افتراض أنّ البيئة سوف تبقى ذاتها. فالإدارة هي المحور الرّئيس لأنّها تحافظ على سير المنظّمة بشكلٍ جيّدٍ مع تغييرٍ طفيف. ولكن عادة ما يتمّ إغفال أمر مهم، وهو أنّ البيئة لأيّة منظّمة تتغيّر دائماً. وهذا ما يجعل حاجة المؤسّسات إلى أن يكون مديروها قادة يسعون لتحقيق انسجام بين مؤسّساتهم وواقع بيئتهم، والّتي غالباً ما يستوجب تغيير الهياكل التّنظيمية، والموارد، والعلاقات في مؤسّساتهم الّتي عملوا بجدّ على إدارتها لمدّة طويلة. وذكر بنيس (Bennis)، أنّ الإدارة تعني دفع العاملين إلى أن يؤدّوا ما يجب القيام به، أمّا القيادة فهي تحفيز العاملين على الرّغبة بأداء عمل ما يجب القيام به. وعلى الرّغم من أنّ مهمّات الإدارة والقيادة ووظائفهما هي فريدة من نوعها، إلّا أنّه توجد علاقة بينهما. ومن الواضح أنّ مشكلات مختلفة تتطلب حلولاً مختلفة في أوقات مختلفة. فالمدير في اللّحظة الّتي يتبنّى فيها اتّجاهاً مقصوداً، يضع خططاً لتوفير وسائل ملموسة ليتحرّك أفراد المؤسّسة في هذا الاتّجاه، أمّا القائد فإنّه يعمل على تحفيز أفراد المؤسّسة وإلهامهم للتّغلب على التّحدّيات الّتي تواجهها الإدارة، والعمل يداً بيدٍ لتحقيق رؤية المؤسّسة. إنّ الإداريّين بحاجة للمهارات والأدوار، وكما يقول المثل القديم "القيادة تفعل الشّيء الصّحيح، والإدارة تضع الأمور في نصابها الصّحيح". ولكن كليهما مطلوب للنّمو التّنظيمي الفعّال. ففي القيادة مجازفة تولّد فرصاً، بينما الهيكل الإداري والانضباط يحوّل الفرص إلى نتائج ملموسة. وإن هناك علاقة مباشرة بين الطّريقة الّتي ينظر فيها العاملون لمديريهم والطريقة الّتي ينجزون بها العمل (Dembowski , 2007).

القيادة المدرسيّة وأهمّيّتها:

تعدّ القيادة السّلسلة الّتي تربط أفراد الجماعة بعضهم ببعض وهذا ما يدفعهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، كما أنّها العنصر الفعّال في المؤسّسات التّعليميّة، ولذلك فإنّ أهمّيّة القيادة تتجلّى في كونها حلقة وصل بين جميع العاملين وخطط المؤسّسة وتصوراتها المستقبلية، وهي أيضاً البوتقة الّتي تصب فيها جميع استراتيجيّات المؤسّسة وسياساتها، وتعمل على دعم الجوانب الإيجابية في المؤسّسة وتقليص الجوانب السلبية، وحل مشكلات العمل التربوي، وتنمية أفراد

المؤسّسة مهنيّاً وتدريبهم بشكل مستمر لمواكبة التّغيّرات المحيطة وتطوير المؤسّسة التّربويّة (طشطوش، 2009).

تحتاج الإدارة المدرسيّة الفاعلة إلى قيادة واعية حكيمة يمارسها مدير فاعل لديه المقدرة على ممارسة علاقات إنسانيّة جيّدة وتهيئة ظروف اجتماعيّة مناسبة في المجتمع المدرسي، والقيادة الفاعلة هي التي تحفّز المعلّمين والطّلبة وتشجّعهم على التّفكير الإبداعي، وتنمّي لديهم التّفكير النّاقد ومهارة حل المشكلات والتقييم الذّاتي والاتّجاه نحو الموضوعيّة (حسان والعجمي، 2013).

إنّ القائد المدرسي هو قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة المدرسيّة، المسؤولة عن تسيير أمور المدرسة تسييراً روتينياً، إلى التّأثير الإيجابي في سلوك العاملين معه، ويوفّر لهم فرص الإبداع والابتكار والتّطوير، بما يؤدّي إلى تحقيق أهداف مدرستهم بالشّكل الأمثل. فنجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يتوقّف على كفايات القائد المدرسي، وخصائصه، وإمكاناته في توجيه العمل، ورعاية العاملين، وتقديم يد العون لهم. وأجمع منظّرو القيادة التّربويّة وباحثو الإدارة التّربويّة على دور القيادة المدرسيّة في تحسين كفاءة المدرسة، ورفع فاعليّة أدائها، وتجويد عمليّاتها ومخرجاتها. وكان للتطوّرات المتسارعة في علم القيادة المدرسيّة، وتطبيق مفاهيم هذه القيادة المدرسيّة الأثر الأكبر في رفع مستوى أداء المدرسة. وقد عرّفت القيادة المدرسيّة بأنّها المقدرة التي يمتلكها مدير المدرسة للتّأثير في سلوك جميع العاملين في المدرسة، وتحفيزهم على العمل برغبة، وذلك من أجل تحقيق أهداف المدرسة. ولهذا فإن كثيراً من الدّول قد اتّجهت إلى تطوير التّعليم وتحديثه من خلال العمل على إيجاد قيادات مدرسيّة فاعلة ومدرّبة تدريباً يتناسب مع متطلّبات العصر، ويتماشى مع التّطوّرات التكنولوجيّة والاجتماعيّة التي يشهدها العالم اليوم (السعود، 2013).

وترى الباحثة أنّ القيادة هي مهارة يمكن لأيّ شخص تعلّمها، فهي عبارة عن مجموعة ممارسات وأنماط سلوكيّة بغض النّظر عن المهنة. وإنّ أهم أدوار قادة المدارس في عصر التّطوّرات والإصلاحات التّعليميّة تتمثّل بالقدوة الحسنة من خلال تقديم ممارسات وأنماط سلوكيّة جيّدة واتّجاهات يتبنّاها العاملون، فالقائد الفاعل يعمل باستمرار نحو تحقيق التّغيير وتطوير العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة وذلك للوصول إلى التّميّز عن طريق توحيد اتّجاه سير العاملين معه نحو الهدف وتنمية دافعيّتهم لتحقيقه.

وقد توصّلت نتائج دراسة حالة شملت (15) مدرسة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة ركّزت على أبعاد ممارسات القيادة، أن نجاح تلك المدارس يرجع إلى أنّ المديرين كانوا أنموذجاً يُحتذى

به للممارسات التّعليميّة الجيّدة؛ وفي الوقت ذاته؛ كانوا مرشدين وموجّهين للمعلّمين. وقد مارسوا دوراً مزدوجاً يتمثّل في التّدريس والقيادة، ففي مجال التّعليم والتّعلّم كانوا قدوة جيّدة وأداة تحفيزية ليس فقط للعاملين وإنما للطلبة أيضاً، واتبعوا طريقة النمذجة لضمان كسب احترام العاملين ومشاركتهم الفاعلة للارتقاء بالمؤسّسة التّعليمية نحو التميز (Lingam& Lingam, 2015).

وفي المدارس الجيّدة يكون المديرون قادة عمليّة التّعليم، وقد وثقت روبنسون ولويد ورو (Robinson, Lioyd& Rowe, 2008) هذه النتيجة في دراستهم التي خلصت إلى أنه غالباً ما يكون للقيادة المدرسيّة تأثيرات أكثر إيجابية في التحصيل العلمي ورعاية الطّلبة إذا كانت قادرة على التركيز على نوعية التّعليم والتّعلّم وتنمية المعلم.

فمدير المدرسة بوصفه قائداً لديه المقدرة على توجيه المعلّمين من أجل تحقيق الأهداف عن طريق التّأثير فيهم، إذ يكتسب سلطته وشرعيته من رضا المعلّمين الذين يعبرون بملء إرادتهم بأنهم داعمون للمدير القائد في أفكاره وأهدافه؛ لقناعتهم أن ذلك يخدم أهدافهم أيضاً ويحقق مصالحهم، فيكون هو القائد الذي يمارس سلطته بالرّضا والإقناع متجاوزاً السّلطات الرّسميّة (عايش، 2013). وقد أكّد هِك وهيلنجر (Heck & Hallinger, 2014) ذلك، إذْ أنّ القيادة المركّزة على التّعليم تعزّز الولاء والرّضا لدى المعلّمين، وتعمل على زيادة المقدرات المهنيّة، وتحقق تعاوناً أكبر بين العاملين.

وما يعنيه هذا هو أن المدير يلمس أداء الطّلبة بشكل غير مباشر، من خلال التّأثير في استراتيجيّات تعليم المعلّمين، ويتم ذلك عن طريق وضع نماذج للممارسات التّعليميّة أو توفير التّغذية الرّاجعة من الدّروس. كما أنّه يوجّه المعلّمين في الصّفوف الدّراسيّة بشكلٍ غير مباشر عن طريق تهيئة بيئة مدرسيّة مناسبة، وتوثيق علاقاتهم مع زملائهم (May & Supovitz, 2011).

إنّ القاعدة الأساسيّة للقيادة التي تركز على التّعلّم متّصلة بشكل عميق بالتّكنولوجيا الأساسيّة. إذ يصبح التّعلّم البعد الجوهري في أعمال القادة. وتصبح الهيكلة، والعمليات، والإجراءات، والممارسات مبنية بشكل أكثر وعياً ومهارة ومتصلة بالتّعلّم. وتكشف سلسلة طويلة من الأبحاث التجريبية أن تحديد المركزية يتم في أربعة مجالات: الالتزام، والمعرفة، والمشاركة، ومسؤولية التّعليم والتّعلّم (Murphy, 2015).

وأظهرت كثير من الأبحاث أن القادة الذين يركّزون على الـتّعلّم يكونـوا أكثـر اهتمامـاً بالأعمال الأساسيّة للتعليم، وهو ما سُمي بـــ"الاهتمام بالتّعليم والإنجاز." هؤلاء القادة هم أقـل احتمالاً للتخلي عن هويّاتهم كمعلمين (Bryk, Sebring& Allensworth, 2010).

وغالباً ما يكون لدى القادة التّعليميين تفهّم كبير للمناهج الدّراسيّة، وطرق التّدريس، والتّقييم. وقد أكّد الباحثون أيضاً أنّ المديرين الفاعلين يترجمون هذا الاهتمام في الالتزام والمعرفة بالتّعليم والتّعلّم إلى مزيد من "المشاركة الشّخصيّة في تخطيط التّدريس وتنسيقه وتقويمه " ويشـاركون أيضاً في قضايا التّعليم والتّعلّم. بل هم أيضا أكثر انخراطاً فـي "شـبكات مشـورة المعلّمـين، ومجتمعات التّعلّم وفي بناء المقدرات التّعليميّة في المدارس. ويكونون دوماً مهيّئين للعمل علـى هذه المسائل (Walker & Slear, 2011). إنّهم يتواجدون في الصّفوف الدّراسيّة بشـكل متكـرّر ويبدعون في إثراء البرنامج التّعليمي عن طريق تقديم ملاحظات مفصّـلة. ويشـكّلون نمـاذج للتّوقّعات التّعليميّة وباختصار إنّ هؤلاء القادة يقضون وقتاً طويلاً في المشـاركة فـي التّعلـيم والتّعلّم وهم "أقل انزعاجاً من المطالب اليوميّة لوظائفهم". فالمديرون الفاعلون "يقضون وقتاً أكثر ممّا يقضيه نظراؤهم في المدارس ذات الأداء المنخفض في العمل مع المعلّمين لتنسيق البـرامج التّعليمية في المدرسة، وحل المشكلات التّعليميّة بشكل تعاوني، ومساعدة المعلّمين فـي تـأمين الموارد. كما وجد العلماء خلال السنوات الـ 35 الماضية أنّ مديري المدارس الفاعلين أكثـر احتمالاً على تحمّل مسؤوليّة التّعليم مقارنة بزملائهم الأقل فاعليّة، إنّهم لا يلقـون اللّـوم علـى الآخرين ولا يبرّرون الفشل (Murphy, 2015).

وقد أشار العمايرة (2015) إلى أهمّيّة أن يكون مدير المدرسة قائداً عندما أوضح الفرق بين المدير والقائد: فالمدير يحافظ على الاتّزان والاستقرار أمّا القائد فإنّه يدعو إلى التّغيير والتّطوير في البناء والتّنظيم، ومن الضّروري أن يكون المدير قائداً حقيقيّاً وليس قائداً سطحيّاً بحكم تعيينه، فالقيادة الجديرة يمارسها أولئك الذين يمتلكون الكفايات والصّفات الّتي تخوّلهم للقيـادة، فالسّـن والأقدميّة في المهنة قد توصلان إلى الإدارة ولكنّهما قد لا تتطوّران إلى القيـادة، إذ أنّ القيـادة استعداد ومواصفات ومؤهّلات معينة، تُنمّى عن طريق الإعداد الجيّد والتّدريب المدروس الّـذي يتحرّر فيه القائد من الفرديّة والأنانيّة وانعدام ضبط النّفس.

الشّروط الواجب توافرها في مدير المدرسة ومعايير القيادة المدرسيّة:

تحتاج المدرسة اليوم إلى اختيار مدير مؤثّر يؤدّي عمله بوصفه قائداً بعيـداً عـن الـدّور التّقليدي القديم وأن يكون مدرّباً ومؤهّلاً بما يتوافق مع النّظرة الحديثة للنّظام التّربوي، وأن يـتم

تقييم أدائه وفقاً لمستوى تنفيذه لمعايير القيادة المدرسيّة الفاعلة، الّتي تؤهّله لتحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة الّتي تتّفق مع توقعات المجتمع وجودة العمل المطلوبة.

وذكر الطويل (2006) أنّ المعايير في الإدارة التّربويّة لها أهمّيّة كبيرة للأسباب الآتية:

- تساعد في ترتيب معرفة الفرد ومعلوماته.
- تعطي توقّعات عن نتائج الأعمال الممكنة التّحقّق.
- تعمل على زيادة فهم الفرد ووعيه بالأهداف والوسائل والطّرق المناسبة لتحقيقه.
- تساعد في تحقيق الأهداف التّربويّة المرجوّة بكفاءة وفاعليّة.

وقد عملت وزارة التّربية والتّعليم على تطوير رؤية تستند إلى فلسفة تربويّة تسعى إلى بناء نظام تربوي يحقق التّميّز والإتقان والجودة، وذلك من خلال استثمار الموارد البشـريّة وحسـن إدارتها والفرص المتاحة والمعرفة، وعملت على دعم البحث العلمي والتّعليم، وأكّدت على أهمّيّة إسهام أفراد المجتمع في بناء اقتصاد متجدّد مبني على المعرفة لتحقيق تنمية مستدامة ووضـع الأردن على خارطة الدّول الحديثة والمتقدّمة (أبو شعيرة وغبـاري، 2010). وحتّـى تتحقّـق الرّؤية الّتي طوّرتها وزارة التّربية والتّعليم في الأردن وخطّتها الاستراتيجيّة والّتي من أولويّاتها توفير موارد بشريّة بخبرات وكفاءات عالية، يجب العمل على تصميم برامج تنمية مهنيّة لتطوير خبرات العاملين لتمكينهم من إدارة النّظام التّربوي بفاعليّة (الخوالدة والزيودي،2012). وبذلك يتمكّن النّظام التّربوي من اللّحاق بالرّكب الحضاري والتّسارع الثّقافي التّربوي.

وأكّد روبنز (Robbins, 2008) على أهمّيّة توظيـف العـاملين الجـدد أو القـادة فـي المؤسّسات التّربويّة من الّذين يشتركون في ثقافة المؤسّسة ذاتها أولاً، ومن ثـمّ البحـث عـن المهارات والمقدرات الفنّيّة، فالمشاركة في ثقافة المؤسّسة تعدّ من أهم العوامل الّتي تعمل علـى إنجاح المؤسّسة وتحقيق أهدافها. وعندما تحدّد المؤسّسات التّربويّة إجراءات اختيـار العـاملين فيها، فإنّه قد يتم الوصول إلى درجة من المثاليّة في عمليّة اختيارهم؛ لأنّ الإجراءات المكتوبـة تسمح بالتّعرّف إلى فلسفة المؤسّسة التّربويّة وثقافتها، وتتيح للّذين يرغبون بالعمل فيها التّعرف إلى الرّؤى والثّقافة السّائدة فيها قبل الانضمام. إذ أنّ إجراءات التّعيين والاختيار تساعد المؤسّسة على اختيار الأفضل، والابتعاد عن المحسوبيّة، وضغوط الآخرين. ومن مهمّات لجنة الاختيـار والتّعيين وضع الأسس والشّروط والمعايير المطلوبة قبل أي عمليّة اختيار. وبهـذا تكـون قـد وضعت وصفاً لمتطلّبات الوظيفة، مما يسهّل تقييم الشّخص المختار بناءً على الشروط والأسس والمعايير الموضوعة.

وأشار الفاضل (2010) إلى ضرورة أن يكون هناك توصيف كامل لكل وظيفة من حيث المهمّات والأهداف، وتحديد مواصفات الشّخص الذي يمكن أن يشغل هذه الوظيفة من حيث الصّفات الشّخصيّة اللّازمة للنّجاح في العمل، والمؤهّل العلمي، ونوعيّة الإعداد والخبرة. ومن الأسس الواجب توافرها لاختيار القائد التّربوي ما يأتي:

1. الحصول على المؤهّل العلمي المحدّد، والإعداد التّربوي والمهني للقائد الإداري.
2. اجتياز الاختبارات، والمقابلات الشّخصيّة؛ لانتقاء القادة المطلوبين.
3. اكتشاف من لديهم صفات القيادة من الميدان من خلال الملاحظة، وترشيحهم لشغل مواقع القيادة.
4. تقييم القادة الإداريّين بشكل مستمر، واعتماد الكفاءة والتّميّز في الأداء معياراً لقياس مستوى نجاحهم في تحقيق أهداف العمل.

وقد ذكر الحربي (2008) أنّه تم وضع بعض المقاييس أو الشّروط الأقرب إلى الموضوعيّة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة وقد تطوّرت خلال السّنوات الأخيرة، ومن أهمّها:

- أن يتم الاختيار حسب احتياجات الوظيفة من مواصفات قياديّة وتربويّة وشخصيّة.
- أن يتم الاختيار على أساس كفاءة أداء الاختبارات التّحريريّة والشّفويّة والمقابلات.
- أن يتم الاختيار من الّذين شملتهم التّرقيات من المعلّمين لشغل منصب مساعد المدير أو من مساعدي المديرين لشغل منصب مدير مدرسة .
- أن يتم الاختيار وفق توجّهات السّلطات التّعليميّة في الدّولة وتطلّعاتهم.
- أن يرشّح المعلّمون أو مساعدو المديرين أنفسهم للوظيفة الأعلى، أو ترشيح زملائهم لهم وتزكيتهم لشغل الدّور القيادي في المدرسة.
- أن يتم اختيار شخصيّة ذات مكانة اجتماعيّة في المجتمع المدرسي.
- أن يكون الاختيار على أساس الخبرة والتّخصّص في الميدان التّربوي والإبداع في مجال العمل.

أما اختيار مديري المدارس في وزارة التّربية والتّعليم في دولة الإمارات العربيّة المتحدة، فيتم عن طريق عدة خطوات وهي كالآتي: (www.moe.ae)

- الإعلان عن شغل وظيفة مدير المدرسة.
- تحديد شروط لقبول طلبات المتقدّمين للتّرشّح لهذه الوظيفة.
- تلقّي طلبات التّرشيح من الأشخاص الّذين يرغبون في إشغال منصب مدير مدرسة.

- اختيار الطّلبات المناسبة للمرشّحين لإجراء مقابلة شخصيّة معهم بعد استيفائهم جميع الشّروط للتّرشّح.
- تحديد مواعيد المقابلة للمرشّحين لوظيفة مدير مدرسة.
- إعلان أسماء النّاجحين في المقابلات الشّخصيّة من قبل اللّجنة المختصّة بالمقابلات.
- توزيعهم على المدارس الّتي يوجد فيها شواغر لوظيفة مدير المدرسة .

وحدّدت وزارة التّربية في بريطانيا طرق تعيين مدير المدرسة وفق الدّليل الخاص بالحوكمة الصادر في العام (2015)، والّتي تتم بالخطوات الآتية: (www.gov.uk ,2015).

1. يقوم مجلس الحوكمة في المدرسة على تقييم نقاط القوّة ونقاط الضّعف في المدرسة؛ للتعرّف إلى السّمات المرغوبة والمؤهّلات المطلوبة في المرشّح الكفؤ لمنصب مدير المدرسة.
2. يكون لكل مدرسة مجلس حوكمة، ويعمل على تعيين لجنة مهمّتها اختيار مدير المدرسة، ويقوم هذا المجلس بوضع أسس عمليّة الاختيار، ولا يحق لمجلس الحوكمة تفويض أي شخص لتعيين لجنة الاختيار.
3. يعلن مجلس الحوكمة عن وجود وظيفة شاغرة لمدير المدرسة إذا وجد ذلك مناسباً، ويمتلك الصّلاحيّة في عدم الإعلان عنها، على أن يتم ذلك وفق تعليمات التّوظيف لعام (2009) في بريطانيا.
4. تتألّف لجنة الاختيار من ثلاثة أشخاص على الأقل من أعضاء مجلس الحوكمة، ويجب أن يكون في لجنة الاختيار شخص أنهى دورة "التّوظيف الآمن"، ولا يسمح أن يكون مدير المدرسة المنتهية ولايته عضواً في لجنة الاختيار.
5. تكون بداية تحديد الرّؤية، ومتطلّبات القيادة، والإدارة، والمهارات الفنّيّة والإداريّة، لدى قائد المدرسة المطلوب.
6. على مجلس الحوكمة إبلاغ السّلطات المحلّية عن توفّر شاغر لوظيفة مدير المدرسة، وطلب الاستشارة إن أمكن.
7. تعمل لجنة الاختيار على اختيار المرشّحين للمقابلة، وتبليغ السّلطات المحلّيّة عن أسماء المرشّحين للمقابلة، وبعدها تتم مقابلة المرشّحين. وفي حال وُجد الشّخص المؤهّل والمناسب، تقوم لجنة الاختيار برفع توصيات فيه لمجلس الحوكمة الّذي عليه أن يتّخذ القرار في أمر تعيينه.
8. بعد أن يتخذ مجلس الحوكمة القرار، يتم تعيين الشّخص المؤهّل لأن يكون مديراً للمدرسة.

معايير اختيار مديري المدارس في بعض الدّول المتقدّمة:

فيما يأتي عرض لبعض معايير مديري المدارس في بعض الدّول المتقدّمة: (www.unrwa.org, 2011)

1. معايير اختيار مديري المدارس في انجلترا:

تؤكّد هذه المعايير على أهمّيّة دور مديري المدارس في دعم عمليّة تطوير السّياسة الحكوميّة وتنفيذها، وفي رفع مستوى التّحصيل في المدارس وتلبية احتياجات كل طالب. وتجسّد هذه المعايير ثلاثة مبادئ رئيسة بالنسبة لعمل مديري المدارس، وهي: أن يتمحور حول التّعلّم، وأن يتركّز على القيادة، وأن يعكس أعلى معايير مهنيّة ممكنة. وهي المبادئ ذاتها التي استرشدت بها عمليّة التّطوير، وتكمن وراء الغاية الأساسيّة للقيادة ومجالاتها الرّئيسة.

لقد تمّ إدارج المعايير في ستّة مجالات رئيسة. إذْ تشكّل هذه المجالات بمجموعها دور مدير المدرسة. وفي كل مجال تمّ إدراج متطلّبات المعرفة والصّفات المهنيّة (المهارات والاتّجاهات والمقدرات الشّخصيّة الّتي يحتاجها المدير لأداء دوره) والإجراءات المطلوبة لتحقيق الغاية الأساسيّة الّتي تمّ تحديدها. وجميع العناصر مرتبطة ببعضها وتنطبق على المجالات السّتّة الرّئيسة كلّها. أمّا بالنّسبة للإجراءات، فيرجع الأمر للمديرين لتقدير أهمّيّتها النّسبيّة ولإضافة إجراءات أخرى عندما يحدّدون الأولويّات الاستراتيجيّة والتّشغيليّة حسب السّياق المتعلّق بالعمل. ومجالات المعايير السّتّة هي:

- تشكيل المستقبل.
- قيادة التّعليم والتّعلّم.
- تطوير الذات والعمل مع الآخرين.
- إدارة المؤسّسة التّعليمية.
- ضمان المساءلة.
- تقوية المجتمع.

2. المعيار المهني الوطني لمديري المدارس في استراليا:

يتضمن المعيار المتطلّبات والممارسات القياديّة والتّعليميّة والإداريّة لمديري المدارس، وهو عبارة عن أنموذج متكامل يوضّح الخصائص والمقدرات المشتركة للقادة النّاجحين، والّتي تتمثّل في متطلّبات القيادة الثّلاثة. ويستند مديرو المدارس إلى هذه المتطلّبات ضمن خمسة مجالات للممارسة المهنيّة.

يقوم المعيار على ثلاثة متطلّبات للقيادة، وهي: الرّؤية والقيم، والمعرفة والفهم، والخصائص الشّخصيّة والمهارات التفاعليّة والاجتماعيّة.

ويتم تطبيق هذه المتطلّبات من خلال الممارسات المهنيّة الرّئيسة الخمس الآتية:

- قيادة التّعليم والتّعلّم.
- تطوير الذّات وتطوير الآخرين.
- قيادة التّحسين والابتكار والتّغيير.
- قيادة إدارة المدرسة.
- إشراك المجتمع المحلي والعمل معه.

ويُلاحظ أنّ استراليا اعتمدت تسمية معيار عوضاً عن معايير لأنّها عدّته كلّاً متكاملاً لا يمكن تجزئته، وأنّه سلسلة مترابطة قد يضعفه وجود ضعف في أي حلقة فيها، وبالتّالي فإنّ على القائد أن يعي تماماً أهمّيّة هذا التّرابط وتأثيره المباشر في نجاح عمله وكفاءة مقدرته على القيادة.

معايير اختيار مديري المدارس في الولايات المتّحدة الأمريكيّة:

تتضمّن الشّروط المطلوبة والمؤهّلات اللّازم توافرها في الشّخص ليشغل منصب مدير المدرسة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة على النّحو الآتي:

1. أن تكون لديه خبرة كافية كمعلّم.
2. أن يكون حاصلاً على درجة الماجستير في القيادة التّربويّة أو الإدارة التّربويّة.
3. أن ينهي مساقات تربويّة من ضمنها مساقات عن تطوّر الطّفل، وعلم النّفس، والسّلوك. وأنْ ينهي مساقات متقدّمة في المناهج وطرائق التّدريس.
4. لكل ولاية الحق في وضع شروط خاصة بها. فعلى سبيل المثال في ولاية نيويورك، على المرشّح أن يكون حاصلاً على رخصة القيادة المدرسيّة، وأن يكون حاصلاً على الترشيح لمنصب المدير، أن ينجح في امتحان رخصة القيادة المدرسيّة. وفي ولاية كاليفورنيا فعلى المرشّح أن يكون قد حصل على شهادة أوّليّة في خدمات الإدارة، وأن يكون قد أنهى برنامج القيادة المدرسيّة أو النّجاح في امتحان شهادة الإدارة المدرسيّة. وبعد أن يكون قد أنهى سنتين في عمله كمدير مدرسة، يسمح له أن يحصل على شهادة الإدارة المدرسيّة الكاملة (www.bls.gov).

أما معايير فلوريدا القياديّة لمديري المدارس ومؤشّراتها الرّئيسة، وفق قانون (-5- 6B 0012) الصّادر عن الهيئة التّعليميّة للولاية الّذي تمّ إقراره في 19 نيسان 2005، هي: (www.unrwa.org, 2011)

أ- **القيادة التّعليميّة** وتضم مؤشّرين: إدارة بيئة التّعلّم، والتّعلّم والمساءلة والتقييم.

ب- **القيادة التّشغيليّة:** وتضمّ المؤشّرات الآتية: استراتيجيّات صنع القرار، والتّكنولوجيا، وتطوير الموارد البشريّة.

ج- **القيادة الأخلاقيّة:** القادة أصحاب الأداء العالي يتصرّفون بنزاهة وإنصاف وأمانة وبصورة أخلاقيّة.

د- **القيادة المدرسيّة:** وتضمّ المؤشّرات الآتية: الرّؤية، والشّراكات مع المجتمع والأطراف المعنيّة، والتّنوّع.

معايير القيادة التّربويّة في الأردن:

أصدرت وزارة التّربية والتّعليم في الأردن وثيقة عام (2014) حدّدت فيها معايير القيادة التّربويّة، وتضم ستّة مجالات رئيسة: (www.moe.gov.jo)

- المجال الأول: القيادة والقيم والرّؤية، ويشمل كلّاً من القيادة والقيم والرّؤية.
- المجال الثّاني: القيادة المرتكزة حول عمليّة التّعليم، ويشمل كلاً من ثقافة التّعلّم، والتّعلّم المتمركز حول الطّالب، والسّلوك المطلوب للتعلّم.
- المجال الثّالث: التّخطيط والتّقويم، ويتضمّن: قيادة التّغيير، ورصد التّحسين والتّوثيق.
- المجال الرّابع: الاتّصال، ويشمل: الاتّصال، والتّعاون، وإشراك المجتمع.
- المجال الخامس: إدارة الموارد البشريّة، ويشمل الموارد البشريّة، والموارد الماليّة، والموارد المادّية.
- المجال السّادس: التّطوير الذّاتي، ويشمل: الذّكاء العاطفي والتّطوّر المهني.

وجاءت مبادرة جلالة الملكة رانيا العبد الله بإطلاق " جائزة المدير المتميّز" عام (2008)، وذلك لأهمّيّة دور مديري المدارس بوصفهم قادة يسهمون في تقدّم مسيرة التّعليم بأكملها وتجسيدهم للقدوة الحسنة ضمن المنظومة التّربويّة، مما ينعكس إيجاباً على جميع عناصر البيئة التّربويّة. وعملت جمعيّة جائزة الملكة رانيا العبد الله للتّميّز التّربوي على تحديد معايير جائزة المدير المتميّز بالرّجوع إلى معايير جوائز عالميّة وعربيّة مشابهة، تمّ وضعها من قبل أخصائيّين تربويّين أردنيّين، وهي ثمانية معايير: (جمعيّة الملكة رانيا العبد الله للتميّز، 2015)

1. القيادة (الفلسفة الشّخصيّة).

2. التّخطيط الاستراتيجي.
3. إدارة الموارد وإدارة المعرفة.
4. إدارة العمليّات.
5. شؤون الطّلبة وتفعيل الفئات المعنيّة.
6. التّنمية المهنيّة الذّاتية المستدامة.
7. المتابعة والتّقويم.
8. الإنجازات.

وقد لاحظت الباحثة أنّ معايير القيادة التّربويّة في الأردن ومعايير جائزة المدير المتميّز متضمنّة بشكل أو بآخر ضمن معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة، إلّا أن الأخيرة جاءت أوسع وأشمل وركّزت على مفاهيم القيادة ولم تترك أي تفصيل يحتاجه مدير المدرسة ليصبح على مستوى عالٍ من الكفاءة إلّا وغطّته، إذْ أنّ الدّراسات الحديثة تقود إلى ضرورة التّغيير والانتقال من الإدارة التّربويّة إلى القيادة التّربويّة، وإعداد مدير المدرسة وتأهليه ليستلم زمام القيادة بكافة مسؤوليّاتها فضلاً عن مسؤوليّاته الإداريّة، وأهمّيّة اتّخاذ الخطوة الأولى في اقتراح رخصة إداريّة تربويّة تمنح لمديري المدارس في الأردن بعد التّأكّد من أنّ مديري المدارس قد طبّقوا معايير الرّخصة وربط الرّخصة أيضاً بإنهاء مساقات إجبارية في مرحلة التّعليم العالي، وساعات معتمدة للتّدريب والتّأهيل الميداني يجتازها كل من يطمح أن يكون قائد مدرسة.

المعايير المهنيّة لمديري المدارس في إمارة أبو ظبي:

يتمثّل دور مدير المدرسة الأساسي في القيادة التّعليميّة وإدارة المجتمع المدرسي، فضلاً عن تبنّي فكرة الالتزام لدى جميع العاملين لتحقيق معايير عالية في مختلف مجالات العمل داخل المدرسة. ويعدّ مدى مقدرة المدير على قيادة عمليّة تحسين التّعليم من خلال استمراريّة تحسين النّتائج التّعليميّة أهم المؤشّرات. باعتبار أنّ مدير المدرسة أنموذجًا للقيادة والتّوجيه في إطار الخطّة الاستراتيجيّة لمجلس أبوظبي للتّعليم، الأمر الذي يساعد على نشر رؤية المدرسة ورسالتها وضمان إدارتها وتنظيمها بما يحقق أهدافها وغاياتها. وتمثّل المعايير المهنيّة لمديري المدارس دور المدير، وهي:

1. القيادة الاستراتيجيّة.
2. قيادة عمليّة التّعليم والتّعلّم.
3. قيادة المؤسّسة التّعليميّة.

4. قيادة الأفراد.
5. قيادة المجتمع.

ويُقيَّم أداء مديري المدارس طبقًا لتلك المعايير؛ وهم بدورهم يقيّمون نوّابهم باستخدام المعايير ذاتها، مع إدراكهم اختلاف دور مساعد المدير عن دور المدير نفسه.

ويبذل مجلس أبوظبي للتّعليم جهدًا كبيرًا لتحسين مهارات القيادة والتّعليم والتّعلّم لجميع العاملين في المدرسة لضمان تأمين أفضل فرص النّجاح في المستقبل للطّلبة. وتلك خطوة مهمّة من شأنها أن تقود البلاد لعمليّة بناء موارد بشريّة بكفاءات عالية (www.unrwa.org).

المعايير المهنيّة الوطنيّة لقادة المدارس في دولة قطر:

إن ضمان تحقيق المعايير المهنيّة الوطنيّة من خلال نظام الرّخص المهنيّة، سوف يدعم المسارات المهنيّة للمعلّمين وقادة المدارس، الأمر الّذي سيمنحهم مزيداً من الشّفافيّة والوضوح في عملهم، وحدّد المجلس الأعلى للتّعليم والتّعليم العالي في دولة قطر المعايير المهنيّة الوطنيّة لقادة المدارس عام (2008)، والممارسات والإجراءات الّتي تنضوي تحتها، تمثّلت المعايير بالآتي:

1. قيادة التّعليم والتّعلّم في المجتمع المدرسي وإدارتها.
2. صياغة الرّؤية الاستراتيجيّة للمدرسة ورسالتها وأهدافها ونشرها في المجتمع.
3. قيادة التّغيير وإدارته.
4. قيادة الأفراد والفرق وتطويرهم.
5. تطوير العلاقات بين المدرسة والمجتمع وإدارتها.
6. إعداد الموارد وإدارتها.
7. التدبّر في القيادة والإدارة وتقييمها وتحسينها.

وفي العام الأكاديمي (2015/ 2016) تمّ تحديث معايير رخصة قادة المدارس في دولة قطر لتصبح خمسة معايير، وكل معيار يتضمّن مجموعة من المؤشّرات، وهذه المعايير المحدّثة هي:

1. الإدارة والقيادة الاستراتيجيّة للمدرسة.
2. قيادة التّعليم والتّعلّم في المجتمع المدرسي وإدارتها.
3. تحقيق معايير ذات مستوى عالٍ لدفع عمليّة التّحسين المستمر.
4. قيادة الأفراد والفرق وإدارتهم وتطويرهم.

5. قيادة العلاقات بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع وإدارتها وتطويرها.

وممّا لاحظته الباحثة أنّ دولة قطر لمْ تكتفِ باللحاق بالرّكب الحضاري في مجال القيادة المدرسيّة وإعداد رخصة لقادة المدارس بناءً على معايير تضمن كفاءة قادتها، وإنّما كان لها توجّه تَمثّل في أنّ العالم في تغيّر وتطوّر مستمرّيْن ممّا دعاها لمراجعة المعايير وشروط الرّخصة بما يتوافق مع تطلّعاتها ورؤاها المستقبليّة وتحديثها بناءً عليها.

رخصة القيادة المدرسيّة:

لقد أجبرت المطالب الصّعبة وضغوط البيئة المدرسيّة الحاليّة مديري المدارس بوصفهم قادة ليس على امتلاك المهارات الإداريّة فقط ولكن ليكونوا قادة تعليميّين بشكل أقوى، لا سيّما في السّياق المدعوم بالمعايير. وقد ركّزت العديد من النّماذج، مع مرور الوقت، على ما يجب أن يعرفه مدير المدرسة وما يجب أن يكون قادراً على القيام به لتهيئة بيئة مدرسيّة فعّالة تؤثّر في تعليم الطّلبة.

ففي الولايات المتّحدة الأمريكيّة اقترح فريق العمل من معهد القيادة التّربويّة ثلاثة أدوار رئيسة لمديري المدارس تمثّلت في: القيادة التّعليميّة، والقيادة المجتمعيّة، والقيادة الحكيمة. وبالمثل، فقد دعت الرّابطة الوطنيّة لمديري المدارس الابتدائيّة (NAESP) National Association of Elementary School Principals إلى القيادة الّتي تضع الطّالب وتعليم الكبار في المدارس، والتّوقّعات والالتزام بمعايير عالية من الأداء الأكاديمي، وبيئات تعليميّة آمنة ومأمونة للطّلبة، ومناهج وطرائق تدريس مرتبطة بالمدرسة وأهداف تعلّم الطّلبة، ومجتمع تعلّم تعاوني للبالغين، ومجتمع مشارك.

ومع ذلك، فإن "المعيار الذّهبي" الذي استخدم على نطاق واسع في معظم الولايات المتّحدة الأمريكيّة تمثّل في معايير جمعية ترخيص قادة المدارس في الولايات (ISLLC) The Interstate School Leaders Licensure Consortium. وتوفّر هذه المعايير أنموذجاً تشغيلياً مقبولاً بشكل عام لما ينبغي على مديري المدارس أن يكونوا قادرين على القيام به، ولا سيّما كقادة بنّائين على النّحو المقترح من قبل معدَي المعايير.

لقد لعبت معايير(ISLLC) دوراً محوريّاً ليس في التّأثير على الشّهادات الإداريّة فقط، ولكن في برامج إعداد هؤلاء الإداريين أيضاً.وتعدّ ولاية نيو جيرسيNew Jersey من بين (43) ولاية من الولايات الّتي تستخدم معايير(ISLLC) لأغراض التّرخيص ومنح الشّهادات الرّئيسة. وتوفّر المعايير طريقاً واضحة لمديري المدارس للتّركيز على التّعليم والتّعلّم، ولتوقّعات عالية من النّجاح لجميع الطّلبة، وللتّركيز على المعتقدات والقيم. ويتّضح ذلك من خلال توصية

الرّابطة الوطنيّة لمجالس الدّولة في التّعليم (NASBE) National Association of State Boards of Education لاستخدام هذه المعايير، وحقيقة إنّ تقييم تراخيص قادة المدارس The School Leaders Licensure Assessment (SLLA) المستخدم من قبل بعض الولايات المتّحدة الأمريكيّة يستند أيضاً إلى معايير(ISLLC) (Brumley,2014).

وقد أستخدمت هذه المعايير لتطوير برنامج تأهيل في القيادة يتألف من مساقات دراسيّة ذات جودة عالية وحلقات دراسيّة تتماشى مع (13) كفاية بحث أساسيّة، وقد أظهرت هذه الكفايات مبادئ كل معيار، من أجل اكتساب المنتسبين إلى البرنامج للسّمات والمهارات اللّازمة لممارسة فن القيادة بفاعليّة في المدارس، وركّزت على القيادة وقوّة القادة الذين يظهرون الأنماط السّلوكية الّتي تصفها هذه الكفايات. ولضمان التمكّن من تلك الكفايات الأساسيّة، صُمّم برنامج وأنشطة تدريسيّة بحيث يتضمّن هذا البرنامج (13) مادة دراسيّة، وتمّ تضمين مبادئ كل المعايير الوطنية لإجازة قائد المدرسة في كل مادة دراسيّة للكفايات الأساسيّة، وهذا ما ميّز البرنامج عن برنامج التأهيل التّقليدي لقائد المدرسة (چرين، 2017). وتنوّه الباحثة لضرورة مراجعة المساقات الدّراسيّة في التّخصصات الّتي تؤهّل مديري المدارس في الجامعات الأردنيّة، وتضمينها الكفايات والمهارات الّتي تضمن أنماط السّلوك المرجوّة من مديري المدارس لضمان مقدرتهم على قيادة المدارس بفاعليّة.

وأمّا في دولة قطر فقد أولى المسؤولون في المجلس الأعلى للتّعليم اهتماماً كبيراً بتأهيل المعلّمين وقادة المدارس، في إطار تطوير نظام التّعليم، وذلك تحقيقاً لتكامل دورهما، وتماشياً مع الأدوار الجوهريّة الّتي تؤديها الأسرة والمجتمع والّتي لها بصمات مؤثّرة وواضحة في التّربية والتّعليم والنّشء. ولمّا كان الطالب محور العمليّة التّعليمية التّعلّمية، كان الهدف من منظومة الرّخص المهنيّة هو رفع مستوى الأداء والتّحصيل وتحسين جودة التّعليم والتّعلّم وضمان تحقيق جميع العاملين في المدارس المستقلة في دولة قطر للمعايير المهنيّة الوطنيّة الخاصّة بكل فئة. ومن هذا المنطلق أنشأ المجلس الأعلى للتّعليم في دولة قطر مكتب الرّخص المهنيّة للمعلّمين وقادة المدارس في هيئة التّقييم عام 2008 م، بهدف منح القادة والمعلّمين في المدارس المستقلة الرّخصة المهنيّة الّتي تسهم في رفع كفاءة المعلّم من جهة، وتعزيز كفاءة العناصر الأخرى في التّعليم بجانب تطوير معايير التّقييم الّتي تستند إليها هيئة التقييم (edu.gov.qa, 2008).

وتمّ تحديث نظام الرّخص المهنيّة ومعاييرها في العام الأكاديمي (2015/ 2016) إذ اشترطت دولة قطر على جميع قادة المدارس العمل على تحقيق المتطلّبات للحصول على رخصة مهنيّة قبل انتهاء العام الأكاديمي (2020/2019)، باستثناء الّذين تقل خبرتهم عن سنة واحدة في

المدارس المستقلة مع انتهاء ذلك العام، والفئات المستهدفة للحصول على هذه الرّخصة هم مديرو المدارس ونوّابهم. ومتطلّبات التّقدّم للحصول على الرّخصة المهنيّة لقادة المدارس في دولة قطر تشمل:

1. مديري المدارس غير الحاصلين على الرّخصة المهنيّة يجب أن تكون لديهم خبرة لا تقل عن عامين أكاديميّيْن كمديري مدارس، أمّا نوّاب مديري المدارس في حال تقدّمهم للحصول على الرّخصة المهنيّة لأوّل مرّة يتطلّب منهم الحصول على تقدير " جيّد جدّاً " كحد أدنى في التّقييم السّنوي للعامين الأكاديميّيْن الأخيرين. فضلاً عن إنهاء برامج التّطوير المهني المطلوبة من مديري المدارس ونوّابهم (60 ساعة تدريبيّة) أو ما يعادلها في نظام التّطوير المهني.
2. أمّا القادة من مديري المدارس ونوّابهم من الحاصلين على رخص مهنيّة مسبقاً عليهم أن يحصلوا على درجة "جيّد جدّاً "كحد أدنى في التّقييم السّنوي للأعوام الخمسة الأخيرة تتضمّن عامين على الأقل بتقدير ممتاز، وإنهاء برامج التّطوير المهني المطلوبة (60 ساعة تدريبيّة) أو ما يعادلها في نظام التّطوير المهني.

ويتم تقييم الكفايات المهنيّة لقادة المدارس من خلال أداة تقييم خاصّة بمستوى الرّخصة المتقدم لها، والمرتبطة بالمعايير المهنيّة الوطنيّة لقادة المدارس عن طريق لجنة يشكّلها مجلس شؤون المعلّمين من مجالس المجلس الأعلى للتّعليم، لتقييم القائد وفق معايير الرّخصة. وإن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الرّخصة المهنيّة والتّقدّم الوظيفي، فالحصول على الرّخصة المهنيّة يعدّ شرطاً أساسيّاً للتّقدّم الوظيفي (www.edu.gov.qa ,2015).

وقدّم بوتومز وأونيل وفراي وهيل (Bottoms, O'Neill, Fry & Hill, 2003) نشرة تتعلق بمديري المدارس في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، بعنوان: (Good Principals Are the Key to Successful Schools: Six Strategies to Prepare More Good Principals) (المديرون الجيّدون هم الأساس للمدارس النّاجحة: ست استراتيجيّات لإعداد مديرين أفضل)، وهي:

1. انتقاء الأشخاص ذوي الأداء العالي بناء على معايير وأساليب معتمدة لاختيار المرشّحين وإعداد القادة.
2. إعادة النّظر في برامج إعداد قادة المدارس وإعادة تصميمها بناءً على الوظائف الأساسيّة للمدرسة مثل المناهج والتّعليم والتّحصيل العلمي للطّلبة.

3. التّأكيد على تدريب قادة المدارس في العالم الحقيقي وجعل التّجارب الميدانيّة أولويّة قصوى والمحور الرّئيس لبرامج الإعداد.
4. ربط رخصة قائد المدرسة بمستوى الأداء عن طريق إنشاء نظام ترخيص من مستوييْن لمديري المدارس الّذين هم قادة المدارس، وبالنّسبة لمرشّحي التّرخيص الأوّلي عليهم استكمال برنامج الإعداد الّذي يركّز على الوظائف الأساسيّة للمدارس الناجحة وفي غضون فترة زمنيّة محدّدة، ومع التّراخيص المبدئيّة يجب أنْ يستحقّوا كسب التّراخيص المهنيّة من خلال إظهار مقدرتهم على قيادة المدارس وتوجيهها نحو الأفضل وتحسين الممارسات الصّفّيّة والتّحصيل العلمي للطّلبة.
5. نقل المعلّمين البارعين إلى المناصب القياديّة في المدرسة. وإنشاء برنامج شهادة بديل يوفّر مستوى عالٍ من الدّعم للمعلّمين البارعين الّذين يرغبون في أن يصبحوا مديري مدارس، على أن يثبتوا مقدرتهم في العمل، ويظهروا مهارات قياديّة عالية وتثبت السجلات زيادة تحصيل الطّلبة.
6. تكليف الأكاديميّين برعاية فرق القيادة في مدارس الطّبقة المتوسّطة، فالمدارس الّتي تعتمد على فرق القيادة، أفضل من الّتي تعتمد على أنموذج قيادي واحد، وتعمل بشكل أكبرعلى تحسين تعلّم الطّالب وتنمية مديري المستقبل، وتساعدهم على تطوير المهارات والمعرفة اللّازمة لتعزيز الممارسات الفعّالة الّتي من شأنها رفع مستوى تحصيل الطّلبة.

وأكّد بوتومز وإجلون وبوسي (Bottoms, Egelson & Bussey, 2012) أنّ مؤشّر التّقدّم في مدارس الولايات المتّحدة الأمريكيّة هو مجموعة معايير للقيادة والّتي ترتكز على نجاح القادة في تحسين تحصيل جميع الطّلبة، وقد حدّدت المنظّمة معايير القيادة في الولايات المتّحدة الأميركيّة لتشكيل أسس اختيار القادة وإعدادهم وتدريبهم ومنحهم شهادة وتقييمهم. هذه المعايير توفّر إطاراً ولغة مشتركة للمربّين وصانعي السّياسات بهدف تحسين المدارس ممّا يجعل عملهم أكثر كفاءة وترابطاً وأكثر نجاحاً. وبما أنّ معايير القيادة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة أساسيّة لممارسة القيادة فمن الضّروري أن توضع المعايير الصّحيحة في مكانها المناسب. وهناك أدلّة تجريبيّة على أنّ القادة الّذين يمتلكون هذه المعايير لديهم مستوى عالٍ من الفاعليّة في النّمو المعرفي والأكاديمي والاجتماعي والنفسي. وتساعد هذه المعايير القادة في فهم أولويّات عملهم وهذا ينعكس على ممارستهم ومعرفة مواطن الضّعف لديهم ووضع خطة لتحسين تقدمهم، وتعدّ معايير القيادة نقطة مرجعيّة من أجل:

1. تعيين مديرين واعدين.

2. تطوير برامج الإعداد الّتي تعلّم القادة الطّموحين كيفيّة قيادة تحسين المدرسة والممارسات الصّفيّة من خلال التّعرف إلى المشكلات وحلّها.
3. ترخيص القادة طوال حياتهم المهنيّة.
4. التّقييم المستمر لأداء القادة في عملهم.

من الضّروري أن تختار الدّول المعايير الصّحيحة وتجعلها معتمدة على الأداء بحيث تدفع القادة ليكون لديهم التّأثير الفاعل في تحسين عمليّتي التّعليم والتّعلّم، والعمل على تطوير هذه المعايير كل مدّة زمنية بما يتوافق مع المستجدّات، فالمعايير المطوّرة تعكس أفضل ممارسات قادة المدارس لتحسين تعلّم الطّلبة.

وأضاف تورنبل ورايلي ومكفارلين (Turnbull, Riely, & Macfarlane, 2015) إنّ تطوير معايير القادة لا يؤدّي بالضّرورة إلى استمراريّة استخدامها، ولكن هذا هو المرجو من تطويرها في تلك المبادرة، وقد شارك العديد من التربويّين المختصّين في مهمّة تطوير المعايير عبر سنوات عدّة بهدف صقل الكفاءة والأداء عند القادة، وقد طوّروا معايير الكفاءة والأداء المناسبة وحدّدوها لمراحل المهنة المختلفة ونقلوها من مرحلة الإعداد إلى مرحلة التّطبيق بدلاً من ترك المعايير مدفونة في المجلّدات على الرّفوف. وهذا ما دفع القادة لتفعيل استخدام هذه المعايير في إعداد مديري المدارس وتقييمهم ودعمهم وتوظيفهم، وتوقّعوا مزيداً من المراجعات والتّعديلات.

وترى الباحثة أنّ المعايير بحاجة للتّطوير والتّحديث المستمر لتواكب المستجدّات ومتطلّبات العصر وتلبّي احتياجات الطّلبة المتزايدة وفقاً لتسارع التّطوّرات وبالتّالي يمكن وضع خطّة زمنيّة لمراجعة المعايير يحدّدها الأكاديميّون والاختصاصيّون وواضعو السّياسات على أن يتم تعديلها بالإجماع بما يتناسب مع مقتضيات المرحلة. فضلاً عن إعداد دورات تدريبيّة وتأهيليّة لقادة المدارس وضرورة أن تغطّي هذه الدّورات جميع المعايير الّتي يحتاجها مديرو المدارس لتخوّلهم الحصول على الرّخصة الإداريّة التّربويّة وتؤهّلهم بالتّالي لقيادة المدارس بكفاءة وفاعليّة.

إن الاتّجاهات الحديثة في القيادة تفرض أبعاداً جديدة في تدريب القادة في ضوء خبرات التّعلّم الّتي تعرّضوا لها، وكثير من الدّراسات النّفسيّة تشير إلى أنّ الأمراض العقليّة والنّفسيّة هي جزئياً نتائج اجتماعيّة سبّبتها عوامل مختلفة في المجتمع، وفي مقدّمتها ماهيّة القيادة القائمة والجو النّفسي الّذي تعيشه هذه القيادة، وهذا يحتّم العمل على تحديد أفضل الطّرق لإعداد القادة وتدريبهم بحيث يوفّرون بدورهم جوّاً نفسيّاً صحّيّاً للعاملين معهم (العجمي، 2015). ويضاهي إعداد القائد قبل الخدمة أهمّيّة تدريبه في أثناء الخدمة، إذ أنّ تدريب القائد في أثناء الخدمة يبقى

أمراً ملحّاً وذلك لأنّ القائد يواجه تحدّيات في أثناء العمل في الميدان لـــم تواجهـــه فـــي أثنـــاء التّدريب، وتنشأ برامج التّدريب في أثناء الخدمة عن طريق تحديد الاحتياجات التّدريبيّة على أن تحقّق شروط التّدريب النّاجح، والّتي تركّز على: كفاءة المدرّبين، والمناهج التّدريبية المختـــارة بعناية، و الموقع المناسب، والزّمن المناسب، والحوافز الماديّة والمعنويّة. فمن الضّـــروري أن تكون عمليّة التّدريب دائمة ومستمرّة تتوافق مع المتطلّبات المستجدّة في ميدان العمل ومع الرّؤى المستقبليّة للتّطوير (بطاح والطعاني، 2016).

وذكر السكارنة (2009) أنّ هناك عوامل دفعت المؤسّسات الحديثة إلى اعتماد التّـــدريب استراتيجية محوريّة في نشاطاتها وبرامجها، هي: سرعة التّغيّر الحاصل في المجتمعات، وحاجة البشر إلى التّعلّم المستمر، وتغيير طريقة إنجاز الأعمال والحاجة إلى معرفتها، وتغيير طريقـــة تفكير البشر ونظرتهم إلى العمل، والفجوة الحاصلة فـــي الأداء الـــوظيفي، وحاجـــة المؤسّســـة والأفراد لردم فجوة المهارات، واعتبار التّدريب الطّريق القويم للتقدّم والتّطوّر.

وبيّن البوهي المشار إليه في البلوي (2015) أنّه حتّى يكون تدريب مديري المدارس فـــي جمهورية مصر العربيّة وتأهيلهم مبنيّاً على أسس علميّة وموضوعيّة يجب أن يستند إلى الأسس الآتية:

1. العلميّة: بأن يبنى التّدريب على دراسات ميدانية مستندة إلى أسس ونظريّات علميّة، من أجل تحديد مشكلات الإدارة المدرسيّة، ووضع الخطط اللاّزمة لحلها وتوفير الوسائل والأســـاليب الّتي يجب اتباعها لتحقيق ذلك.
2. الوظيفيّة: حتى تكون أسس التّدريب مرتبطة بالعمل وأساليب الأداء المتّبعة في الميدان، يجب تحليل النّظام ومكوّناته ومشكلاته، إذ لابدّ أن ترتبط برامج التّدريب بشكل مباشـــر بـــأدوار مدير المدرسة ومسؤوليّاته.
3. المشاركة: حتّى تكون برامج التّدريب أكثر موضوعيّة وواقعيّة يجب إشراك المتدرّبين فـــي وضع خطط برامج التّدريب، وذلك ينعكس أيضاً على مستوى الأداء بشكل عام.
4. الدافعيّة: إنّ احتساب الدّورات التّدريبيّة كخطوة للتّقدّم العلمي أو الـــوظيفي يمثّـــل حـــافزاً للمتدرّبين يزيد من دافعيّتهم نحو العمل.
5. المرونة: ينبغي تصميم برامج التّدريب بشكل مرن يراعي اختلاف الخبرات عند المتدرّبين، فمرونة هذه البرامج يجعل منها أداة سهلة لتلبية احتياجـــات المتـــدرّبين حســـب مقـــدراتهم وظروفهم.

6. الاستمراريّة: ينبغي أن تصمّم برامج التّدريب بشكل يضمن استمراريّتها بهدف تحسين خبرات المتدرّبين في كل الجوانب وتكاملها.
7. التّطوّرية: يجب أن يكون الهدف الرّئيس من برامج التّدريب تطوير ممارسات مديري المدارس وتحسينها، عن طريق الاستجابة لحاجات النّمو المهني للمتدربين.
8. التّنظيم: من المهم أن يُنظّم برنامج التّدريب بطريقة تضمن دعم الاستمراريّة والتّطوّر والتّكامل في خبرات مديري المدارس، فيكون التّنظيم بذلك من أهم عوامل نجاح البرنامج وتحقيقاً لأهدافه المنشودة.

وفي دولة السويد تمّ تكريس الجهود لتدريب مديري المدارس، إذ أخذت الدّولة على عاتقها مسؤوليّة إعداد برنامج تدريب مديري المدارس الوطنيّة من خلال الوكالة الوطنيّة للتّعليم وهو معتمد منذ عام (2009) لضمان كفاءة مديري المدارس لقيادة الأنشطة التّعليمية، وضمان احترام حقوق الطّلبة وأولياء الأمور. ويشمل هذا البرنامج: المعلّمين الأوائل، ومديري رياض الأطفال ومساعدي المديرين والمديرين فجميعهم يؤدّون دوراً رئيساً في التّعليم المُنظّم مركزياً والذي تحكمه المناهج وتتمثّل المهمّة في إنشاء مدارس ورياض أطفال ذات جودة عالية للجميع، إذ يتم تحقيق الأهداف الوطنيّة المنشودة وجعل التّعلّم ذا معنى ومحفزاً وآمناً. وتغطي القيادة المدرسيّة الكيفيّة الّتي ينبغي أن يدار بها العمل بناءً على المهمّات الوطنيّة المطلوبة من مديري المدارس والمعلّمين وذلك بهدف تطوير المدرسة تماشياً مع تحقيق الأهداف المنشودة (Murakami& Tôrnsén, 2015).

وأكّدت توصيات الجمعيّة الأمريكيّة للإدارة التّربويّة أن تحتوي برامج إعداد القادة التّربويّين على الموضوعات الآتية: نظريّات الإدارة، والمنظّمة، والنّظريات السّياسيّة، ونظريّات التّعلّم، وتطبيقات عمليّة في الإدارة، وأسس التّربية، وأخلاقيّات المهنة، والعلوم السّلوكية والاجتماعيّة، والتّكنولوجيا المتقدّمة، والتّربية العمليّة. وإنّ أي برنامج لتدريب القياديّين في الإدارة التّربويّة يجب أن يتضمّن الموضوعات الآتية: السّلوك التّنظيمي في المؤسّسات التّربويّة، والاتّجاهات الحديثة في التّدريب التّربوي، والعلاقات الإنسانيّة وتطبيقاتها في المؤسّسات التّربويّة، وأخلاقيّات مهنة الإدارة التّربويّة، والقيادة التّعليمية، واتّخاذ القرارات التّربويّة، و تخطيط برامج تدريب العاملين في التّربية، وإدارة التّغيير في المؤسّسات التّربويّة، وإدارة الاجتماعات، وإدارة الصّراع (مرزا، 2007).

ثانياً: الدّراسات السّابقة ذات الصّلة:

تناولت الباحثة دراسات سابقة عربيّة وأجنبيّة ذات صلة بموضوع الدّراسة مرتّبة تسلسلياً من الأقدم إلى الأحدث وعلى النّحو الآتي:

1. الدّراسات السّابقة العربيّة ذات الصّلة:

هدفت دراسة حمايل (2000) وعنوانها" تطوير معايير تربويّة مقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في فلسطين" إلى تطوير معايير موضوعيّة نزيهة لاختيار المديرين في المستويات الإجرائيّة في المدارس الثّانويّة في فلسطين، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مديري التّربية والتّعليم ومساعديهم الإداريّين والفنّيّين في المحافظات الفلسطينيّة والبالغ عددهم (69) إداريّاً، واستخدمت استبانة تضمّنت (140) معياراً موزّعة على (24) مجالاً. ومن أهم النّتائج: التّوصّل إلى خمسة عشر مجالاً من بين أربعة وعشرين مجالاً حصل على درجة موافقة كبيرة جداً بنسبة (80 %)، وتوصلت الدّراسة أيضاً إلى اعتماد المؤهّل الجامعي والتّأهيل المسلكي معياراً من معايير الاختيار.

وقام الطّالب (2001) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسيّة على أداء مديري المدارس ومديراتها في محافظة جرش، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من جميع المديرين والمديرات الّذين تعرّضوا للبرنامج التّدريبي وعددهم (27) مديراً ومديرة، وأُعدّت استبانة مكونة من(57) فقرة غطّت المجالات الخمسة للبرنامج وهي التّخطيط والعمل في فريق، والدّور الإشرافي لمدير المدرسة، والبحث الإجرائي، والقيادة الإبداعيّة، وقيادة التّغيير. وكان من أهم النّتائج: أنّ أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسيّة على تطوير أداء المديرين و المديرات الّذين طبّق عليهم البرنامج التّدريبي كان واضحاً فيما يتعلّق بمجالات هذا البرنامج.

أما بني خالد (2002) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تعرّف المعايير المعتمدة لاختيار مديري المدارس الحكوميّة في مديريات التّربية والتّعليم في محافظة إربد من وجهة نظر المديرين والمشرفين، وشملت عيّنة الدّراسة (253) مديراً ومشرفاً تربويّاً، وطُوّرت استبانة لجمع المعلومات، وكانت أهم النّتائج: أنّ أعلى المعايير من وجهة نظر المديرين كانت على التّوالي: المعايير المهنيّة، والإبداعية الشّخصيّة، والأكاديميّة، والفكريّة، وأخيراً الإنسانيّة. وأنّ أهم المعايير الّتي يمكن اعتمادها لاختيار مديري المدارس الحكوميّة من وجهة نظر المشرفين: الاطّلاع المستمر على كل المستجدّات الفنّيّة والمهنيّة المتعلّقة بالمهنة، والتّخطيط الاستراتيجي، والمؤهّلات التّربويّة، والمقدرة على إدارة فرق العمل، وأخيراً المقدرة على حل المشكلات الطارئة.

وأجرى ابراهيم (2005) دراسة بعنوان " الاحتراف المهني للإدارة المدرسيّة في نظام التّعليم الثّانوي" هدفت إلى الكشف عن مميّزات إدارة المنظّمات التّعليميّة والبحث في تجربة إدارة المدارس الثّانويّة في الجمهورية اليمنيّة ووضع استراتيجية الاحتراف المهني في النشاط الإداري في منظومة التّعليم الثّانوي، وتكوّنت عينة الدّراسة من (41) مدير مدرسةٍ ونائباً و (216) معلماً، واستخدمت استبانة مقسُّمة إلى ثلاثة أقسام هي على التّرتيب: الكفاءة الإداريّة لمديري المدارس، والأدوار التّربويّة لمديري المدارس، وأسئلة تتم الإجابة عنها من قبل مديري المدارس ونوّابهم لتحديد استعداداتهم ووجهات نظرهم حول وضعهم المهني والتّطوير المهني، وأظهرت الدّراسة ضعف مستوى الفاعليّة في مجالي الكفاءة الإداريّة وأداء الأدوار التّربويّة، كما أظهرت النّتائج أنّ تقديرات مديري المدارس أنفسهم تشير إلى أنّهم على استعداد تام للتّأهيل والتّطوير المهني لرفع كفاءتهم من أجل ممارسة عملهم كمحترفين لمهنة الإدارة المدرسيّة.

وأمّا دراسة ثلجي (2007) فقد هدفت إلى تطوير معايير اختيار القيادات التّربويّة في وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة في ضوء الواقع وتجارب الدّول المتقدّمة، وشملت عينة الدّراسة (111) فرداً، وتمّ استخدام الأسئلة المفتوحة، والمقابلات الشّخصيّة، والملاحظة المباشرة، لجمع البيانات. ومن أهم نتائج الدّراسة: إنّ المعايير التي يجب اعتمادها في اختيار القيادات التّربويّة من وجهة نظر القادة التربويّين، فضلاً عن المعمول بها حالياً تضمنّت ما يأتي: الكفايات والسّمات الشّخصيّة وإتقان اللغة الانجليزية والاختبارات التنافسيّة والرّخصة الدّوليّة لقيادة الحاسوب والتّسلسل الإداري واستخدام التّكنولوجيا وتزكية كبار الرّؤساء وزملاء العمل والسّيرة الذّاتية والتّثبيت بعد سنة بالوظيفة الإداريّة والمؤهّل التّربوي.

وهدفت دراسة زقوت (2007) إلى تطوير معايير اختيارمديري مدارس وكالة الغوث في غزّة من وجهة نظرالمشرفين التّربويّين والمديرين والمعلّمين، وتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع المشرفين التّربويّين والبالغ عددهم (75) مشرفاً ومديري المدارس بوكالة الغوث بغزة والبالغ عددهم (193) مديرًا و(387) معلّماً، فبلغت عيّنة الدّراسة (655) فرداً. وأُستخدمت استبانة مكوّنة من (56)فقرة موزّعة على أربعة مجالات تمثّلت في: الفرز الأوّلي، والامتحان الكتابي، والمقابلة الشّخصيّة، والتّصنيف في قوائم، فضلاً عن سؤال مفتوح لكل مجال حول اقتراح معايير أخرى. وكان من أهم النّتائج ضرورة رفع سنوات الخدمة إلى أكثر من 10 سنوات كمعيار في عمليّة الفرز الأوّلي، واعتماد سن المتقدّمين ممّن تعدى 40 عاماً، ومعيار التّقارير السّنوية للمرشّحين وبتقدير لا يقل عن جيّد جدّاً خلال السّنوات الخمس الأخيرة، ومدى الإقناع والتّأثير في الآخرين والاتّزان الانفعّالي، والمقدرة على التّواصل والاتّصال، والأخذ بالسّمات الشّخصيّة المناسبة وضرورة

مشاركة المجتمع المحلّي في عمليّة الاختيار، والاهتمام بالسّمعة الشّخصيّة للمعلّمين المتقدّمين. كما كشفت الدّراسة عن وجود فروق دالّة إحصائيّاً عند مستوى (α=0.05) بين تقديرات كل من المشرفين التّربويّين والمديرين والمعلّمين لفقرات المجالات الأربعة ومجموع فقرات المجالات ككل والّتي تؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار مديري مدارس وكالة الغوث الدّولية تعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الإناث.

وأجرى ناصر (2008) دراسة بعنوان " مدى توفّر معايير اختيار مديري المدارس الثّانويّة في محافظة عدن من المنظور الإسلامي"، هدفت إلى تحديد معايير اختيار القادة في الإسلام، ومدى توافق هذه المعايير مع معايير اختيار مديري المدارس الثّانويّة المذكورة في اللّائحة المدرسيّة، وإلى مدى توافر المعايير الإسلاميّة في مديري المدارس الثّانويّة. وتمّ بناء استبانة مغلقة تحتوي على (62) فقرة مقسّمة على أربعة معايير هي: معايير ذاتيّة، ومعايير إنسانيّة، ومعايير إداريّة، ومعايير مهنيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من ثمانية مديرين و(34) موجّهاً و(375) معلّماً والّذين تمّ اختيارهم بطريقة طبقيّة عشوائيّة. ومن أهم النّتائج: أنّ نسبة توافر معايير اختيار مديري المدارس الثّانويّة بمحافظة عدن من المنظور الإسلامي عالية وأنّها تؤهّل مدير المدرسة الثّانويّة لأداء دوره أداءً فاعلاً.

وأجرى حشكي (2009) دراسة هدفت إلى "تطوير معايير معاصرة في ضوء العلاقة بين سمات الشّخصيّة ومستوى الثّقة التّنظيمية لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر معلّميهم"، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (549) معلّماً ومعلّمة من أقاليم الأردن الثّلاثة (الشّمال والوسط والجنوب)، وتمّ اختيارهم بالطّريقة الطّبقيّة العشوائيّة، واُستخدمت استبانتان: الأولى لقياس سمات الشّخصيّة للمديرين والثّانية لقياس مستوى الثّقة التّنظيميّة لدى المديرين. وكان من أهم نتائج الدّراسة: أنّ سمات الشّخصيّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن جاءت حسب التّرتيب الآتي: سمة الانبساط وسمة الاتّزان، وسمة الانطواء وسمة الانفعّال. وكان مستوى أبعاد القيم والإبداع وتحقيق الذّات والسّياسات الإداريّة مرتفعاً، بينما جاء المستوى متوّسطاً لبعد تدفّق المعلومات.

وهدفت دراسة العمرات (2010) إلى معرفة درجة فاعليّة أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلّمين فيها، وقد تكونت عينة الدّراسة من (236) معلّماً ومعلّمة من المعلّمين والمعلّمات العاملين في تربية البتراء. وتمّ بناء استبانة تكوّنت من (50) فقرة موزعة على ستّة مجالات وهي: التّخطيط، والقيادة، والتّحصيل الدّراسي، وتوظيف التّكنولوجيا، والمناخ

المدرسي، والاختبارات المدرسيّة. وكانت أهم النّتائج أنّ درجة فاعليّة أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلّمين كانت عالية بوجه عام.

وقام بن حارب (2011) بإجراء دراسة هدفت إلى " تطوير معايير لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في ضوء تصوّرات الخبراء التّربويّين ودرجة تقبّل المديرين الحاليّين لهذه المعايير في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة"، تكوّنت عينة الدّراسة من (80) مديراً ومديرة. تمّ اختيارهم بالطّريقة الطّبقية العشوائيّة النّسبية. وتمّ تطوير أداتين لغرض جمع البيانات، الأداة الأولى لتحديد معايير لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في ضوء تصوّرات القادة التّربويّين باستخدام أسلوب دلفي، والأداة الثّانية هي استبانة لقياس درجة تقبّل مديري المدارس الثّانويّة للمعايير المقترحة. ومن أهم النّتائج التي تمّ التّوصيل إليها: تمّ تطوير معايير لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، بلغ عددها (83) معياراً، وإنّ درجة تقبّل المديرين الحاليّين للمعايير الّتي اقترحها الخبراء التّربويّون كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسّط الحسابي (3.75) بانحراف معياري (0.63).

وأجرى القباطي (2011) دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثّانويّة العامّة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنيّة من وجهة نظرهم ووجهة نظر وكلائهم، وقد تكوّنت عيّنة البحث من (105) إداريّين، منهم (29) مديراً، و(76) وكيلاً، وتمّ بناء استبانة لتحديد الاحتياجات التّدريبيّة، شملت ثمانية مجالات، هي: التّخطيط، والتّنظيم، والإشراف، والعلاقات الإنسانيّة، والاتّصال، واتّخاذ القرار، وعلاقة المدرسة بالمجتمع، والتّقويم. ومن أهم النّتائج: أنّ هناك احتياجات تدريبيّة لمديري المدارس على مجالات الاستبانة جميعها وبدرجة فوق المتوسّط.

وقام المواجدة (2011) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس لاختيار مديري المدارس في الأردن، وهذا المقياس هو اختبار محكّي المرجع يتضمّن (62) فقرة من نوع الاختيار من متعدّد توزّعت على ستة مجالات تغطّي احتياجات مدير المدرسة من كفايات في الجانبين الإداري والفنّي عند ممارسته لدوره قائداً للعمليّة التّربويّة في المدرسة. وأُستخدمت ثلاث عيّنات في هذه الدّراسة: العيّنة الأولى بلغت (30) فرداً، وأُستخدمت لتحرّي الخصائص السيكومتريّة لفقرات المقياس في صورته الأوليّة. والعيّنة الثّانية بلغت (60) فرداً وأُستخدمت لتحديد درجة القطع ولتقدير مؤشّر الصّدق التّمييزي لفقرات المقياس، وتضمّنت مجموعتين بالتّساوي : مجموعة المديرين الّذين تمّ تزكيتهم من قبل رؤسائهم على أنّهم من المتميّزين ومجموعة المديرين غير المتميّزين. والثّالثة تكوّنت من (75) فرداً تمّ اختيارهم من مديريات التّربية والتّعليم

في محافظة الكرك وأستخدمت لتقدير مؤشّرات الثّبات، ولقياس أداء المديرين فـــي المحافظـــة. وكانت من أهم النّتائج: أنّ أداء المديرين في المحافظة كـــان متوسّطاً إذ بلغ متوسّط أدائهم مـــا يعـــادل (68 %) من مجموع فقرات المقياس.

وهدفت دراسة أبو شويمة (2012) إلى اقتراح معايير لاختيـــار مـــديري الإدارات العليـــا والوسطى في وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (154) فرداً من مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية تمّ اختيارهم عشوائياً، وتـــمّ بنـــاء استبانة مؤلّفة من (75) فقرة موزّعة على ثمانية مجالات، ومن أهم النّتائج: أنّ استجابة جميـــع أفراد عيّنة الدّراسة مرتفعة وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في درجة استجابة أفراد العيّنة لمجال "الكفايات" ومجال "طرق الاختيار"تعزى لمتغيّر الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث.

أما كسابري (2015) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تطوير معايير اختيار القادة التربويّين في المدارس الخاصّة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشّخصيّة. وقـــد تكوّنـــت عيّنـــة الدّراسة من المعلّمين والإداريّين في مدارس الفرير وتراسنطا في فلسطين والبالغ عددهم (470) فرداً. وتمّ بناء استبانة تكوّنت من ثلاثة أجزاء: واقع اختيار القادة التربويّين، وأبعـــاد الجـــودة الشّخصيّة، وترتيب هذه الأبعاد. وقد خلصت الدّراسة إلى عدد من النّتائج، أهمّهـــا: أنّ درجـــة ممارسة اختيار القادة التّربويّين في الواقع مرتفعة حسب المعايير الموضـــوعة، وحصـــل بُعـــد الصّفات الشّخصيّة الإيجابيّة على أهمّيّة مرتفعة وفي الرّتبة الأولى، تلاه بُعد العلاقات الإنسانيّة، ثم بُعد الأداء المتميّز في العمل، ومن ثم الاتّصال الفعّال.

2. الدّراسات السّابقة الأجنبيّة ذات الصّلة:

أجرى بيرمان (Bearman, 2002) دراسة هدفت إلى تعـــرّف معـــايير اختيـــار مـــديري المدارس الثّانويّة وطرق تقويمها من مديري المناطق التّعليميّة في ولاية تينيسي فـــي الولايـــات المتّحدة الأمريكيّة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (725) مدير منطقة تعليميّة، وأستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات، ومن أهم النّتائج: ضرورة إعداد برامج في الجامعات لتأهيل مديري المدارس، واكتساب مهارات خاصّة بقادة المدارس.

هدفت دراسة دايلولو (DiLullo, 2004) إلى تعرّف معـــايير اختيـــار المـــدير وعمليّـــات استخدامها في المناطق التّعليميّة في ولاية رود آيلند (Rhode Island)، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (33) مدير مدرسة، وتمّ استخدام الاستبانة والمقابلة مع المستجيبين كوسيلتين لجمع البيانات، وقد أشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ الاستمرار في استخدام الأساليب التّقليديّـــة (ترقيـــة مســـاعد المدير إلى وظيفة مدير مدرسة بشكل روتيني، وتعيين مدير المدرسة حسب الأقدميّة دون النّظر

للتّقارير السّنوية، وتعيين مديري المدارس من أصحاب الشّهادات الجامعيّة غير المتخصّصة في المجال التّربوي) ليس كافياً لاختيار مدير المدرسة ليكون فعّالاً في القرن الحادي والعشرين، وإنّما يجب الاختيار من المشهود لهم بالتّطوير المؤسّسي، وتطوير العلاقات بين المؤسّسة والمجتمع .

أما دراسة ريتشهارت (Reichhart, 2008) فقد هدفت إلى تعرّف المعايير الخاصّة باختيار مديري المدارس العامّة في القرن الحادي والعشرين من قبل مديري المناطق التّعليميّة في ولاية أنديانا في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، وكانت عيّنة الدّراسة مكوّنة من (292) مدير منطقة تعليميّة، واُستخدمت الاستبانة فضلاً عن المقابلة مع المديرين كأداتين لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدّراسة: أن لدى المدير المقدرة على الاستماع للآخرين، والمقدرة على العمل مع العاملين، والمقدرة على العمل مع الآخرين، وحيازة رخصة إداريّة.

وهدفت دراسة روبنسون ولويد ورو (Robinson, lioyd & Rowe, 2008) إلى تعرّف العلاقة بين تأثير القيادة في نتائج الطّلبة وتحليل أنواع مختلفة من القيادة. وشملت منهجيّة البحث تحليل نتائج (27) دراسة منشورة تتعلّق بالعلاقة بين القيادة ونتائج الطّلبة، وجاء التّحليل الأوّلي متضمّناً (22) دراسة من أصل (27) دراسة لمقارنة آثار القيادة التّحويليّة والتّعليميّة على نتائج الطّلبة، وأمّا التّحليل الثّاني فقد تضمّن (12) دراسة حول المقارنة بين آثار خمس مجموعات مستمدّة من الممارسات القياديّة الّتي تحثّ على نتائج الطّلبة. وأشارت النّتائج إلى: أنّ متوسّط تأثير القيادة التّعليميّة في نتائج الطّلبة أكثر بـ أربع إلى خمس مرّات من القيادة التّحويليّة، كما كشفت وحدات المسح المستخدمة لقياس القيادة المدرسيّة خمسة أبعاد من الممارسات القياديّة، وهي: تحديد الأهداف والتّوقّعات، وتوفير الموارد استراتيجياً، وتخطيط التّعليم والمناهج الدّراسيّة وتنسيقها وتقويمها، وتعزيز المشاركة في التّعليم والتّعلّم والتّنمية المهنيّة، وضمان بيئة منظّمة وداعمة، وكان متوسّط تأثيرات أبعاد القيادة متعلّقاً بالتّعزيز والمشاركة في تعلّم المعلّم وتنميته مهنيّاً، وتحديد الأهداف والتّخطيط والتّنسيق وتقويم التّعليم والمناهج الدّراسيّة.

أمّا ويليامز (Williams, 2009) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تقييم الأداء الدّاخلي لمديري المدارس عن طريق تعرّف كيفيّة تعاملهم مع معايير جمعيّة ترخيص قادة المدارس عبر الولايات الأمريكيّة (ISLLC) خلال التّدريب لتحسين تعلّم الطّلبة. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (16) مديراً متدرّباً وملتحقاً بالدّورة التّدريبيّة لمدّة سنة. واُستخدم المنهج الوصفي التّحليلي، وتمّ بناء استبانة خاصّة للتّقييم الذّاتي تكوّنت من (179) فقرة تصف المعرفة والصّفات الشّخصيّة والأداء المتضمّنة في معايير (ISLLC)، طُبقت مرّتين، مرّة قبل التّدريب والأخرى بعد التّدريب. ومن أهم النّتائج

الّتي تم التّوصّل إليها: أنّ الأنموذج المُستخدَم والسّائد في تقييم المديرين المتدرّبين ســاعد الإدارة المدرسيّة في إعداد برامج تأهيليّة بشكل كبير، وتمّ إكسابهم المهارات الضّروريّة الّتي تمكّنهم من توجيه سلوكهم الخاص وتغييره تجاه النّتائج المرغوبة، في برامج إعداد الإدارة المدرسيّة.

وأجرى بابو (Babo, 2009) دراسة هدفت إلى تحديد المهمّــات والمســؤوليّات القياديــة المرتبطة بمديري المدارس، وذلك باستخدام معايير (ISLLC) في ولاية نيوجرسي(New Jersey) كأنموذج، وقد تكونت عينة الدّراسة من (485) مديراً. واُستخدم المنهج الوصفي التّحليلــي، كمــا أستخدمت استبانة من نوع الاختيار من متعدّد كأداة للدّراسة تضمّنت (66) فقرة لقياس المواقف والتّصورّات وما يُعدّ مهمّاً عند وضع مبادئ التّقييم النّهائي الّتي تتعلّق بمهمّات معايير (ISLLC) لعام (2008) وتطويرها. ومن أهم النتائج: نتج ترتيب معايير (ISLLC) لعام (2008) بناءً على تحليل البيانات الوصفيّة كالآتي: يجب التّركيز على التّعليم والتّعلّم (المعيار2)، التّصرّف بطريقة أخلاقيّة (المعيار5)، وضع رؤية المدرسة وتنفيذها (المعيار 1)، الإدارة والتّنظيم (المعيــار3)، التّعاون مع المجتمع المحلي (المعيار4)، وفهم السّياق الأوسع عالميّاً (المعيار6).

وهدفت دراسة أسراني (Asrani , 2010) إلى تحديد معايير اختيار مديري المدارس الثّانويّة الحضريّة في كاليفورنيا من قبل مديري المناطق التّعليمية، وكانت عينة الدّراسة مكوّنة من (23) مدير منطقة تعليميّة حضريّة، واُستخدمت المقابلة وسيلة لجمع البيانات، ومن نتائج الدّراسة: أن يكون المرشّح قد تجاوز خمس سنوات في وظيفته الحاليّة، وعمل مساعداً لمدير مدرسة، ويلــمّ بأساسيّات التّعليم الثّانوي، ولديه خبرة في تدريس المرحلة الثّانويّة، ويمتلك المهــارات اللّازمــة لاستخدام المعارف وفهم التّعليمات لدفع الطّلبة للتّعلّم .

وقام ويلدي وبيبر وجونزهونج (Wildy, Pepper and Guanzhong,2011) بدراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت معايير القادة في المدارس تصلح لعمليّة اختيار مديري المــدارس الثّانويّــة. وكانت عيّنة الدّراسة مجموعة من الأبحاث السّابقة، ومراجعة لممارسات الاختيار في مجموعتين من الأنظمة العالميّة وفي الأنظمة المعمول بها في غرب استراليا. وتوصّلت الدّراسة إلــى أنّ على سلطات التّربية الاستمرار في عمليّة الاختيار باستخدام البيانات الّتي جُمعــت، وركّــزت التّغذية الرّاجعة على الأداء في المهمّات، وخصوصيّة المكان، وأهمّيّة مراقبة المرشّــحين فــي العمل على تطوير أنفسهم، وإطار المعايير الّتي يستطيع المرشّح بها الاستمرار في تطوير نفسه، وتقوية مسؤوليّته المهنيّة.

وقام بابو ورماسوامي (Babo &Ramaswami, 2011) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرّف مدى إمكانيّة تطبيق معايير(ISLLC) لعام (2008) على عمليّة التّقييم الرّئيس من قبل مديري المدارس،

والوظائف التي تعدّها معايير(ISLLC) أكثر أهمّيّة من قبل عيّنة وطنيّة من مديري المدارس في عمليّة التّقييم التّلخيصي للمديرين البنّائين، واُستخدمت سلسلة من اختبارات فريدمان (Friedman) على 'وظائف' المعايير لتحديد مستوى وظيفة كل معيار، وجاءت النّتائج بمستوى مرتفع للمعايير السّتّة كافّة وعلى النّحو الآتي: المعيارالأوّل (تنفيذ خطّة لتحقيق أهداف المدرسة). المعيار الثّاني (الرّعاية والحفاظ على ثقافة التّعلّم). المعيار الثّالث (تعزيز أمن الطّلبة وحمايتهم وسلامتهم). المعيار الرّابع (بناء علاقات إيجابيّة مع الأسر ومقدّمي الرّعاية). المعيار الخامس (مبادئ القدوة في السّلوك الأخلاقي). والمعيار السّادس (أن يكون من أنصار الأطفال).

وأجرى ناثان وسندجايا (Nathan& Sandjaya,2013) دراسة هدفت إلى معرفة تطوّر القيادة الشّابة في استراليا. وتمّ إجراء (33) مقابلة مع القادة الشّبان، و(10) مقابلات مع المعلّمين والمديرين في المدارس الثّانويّة، وقدّم (97) قائداً إجاباتهم عن طريق الاستبانة. وأظهرت نتائج الدّراسة وجود فجوة عميقة بين إدراك طلبة القيادة وإدراك المعلّمين بخصوص ما يعلّم، وبخصوص متطلّبات تطوّر القيادة. وأظهرت نتائج الدّراسة أيضاً تطوير القادة من خلال الاهتمام بأخلاقيّات القيادة.

وهدفت دراسة ديفيس وليون وفولتز (Davis, leon& Fultz,2013) إلى تعرّف التّأثير المقارن لخبرات العمل، وبرامج الاعتماد الإداريّة ومعايير (ISLLC) في تطوير الخبرات القياديّة لمديري المدارس العامّة المدنيّة. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (101) مديراً في المدارس العامّة الحضريّة في الولايات المتّحدة الأمريكيّة. واُستخدمت المقابلة عن طريق الهاتف مع (20) مشاركاً تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة. وأظهرت النّتائج أنّ تجارب العمل في تطوير الخبرات القياديّة كانت أكثر أهمّيّة من برامج الكلّيات المعتمدة المستندة إلى (ISLLC). وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في التّقييمات النّسبيّة لمهمّات التّعليم تعزى لمتغيّرات الخبرة والجنس ونوع المدرسة، كما أكّد المشاركون في الدّراسة أنّ ما نسبته (78%) من معايير (ISLLC) تعدّ مهمّة في مجال القيادة التّربويّة.

خلاصة الدراسّات السّابقة وموقع الدّراسة الحاليّة منها:

تناولت الدّراسات السّابقة الإدارة المدرسيّة والقيادة التّربويّة ومعاييرهما وركّزت على الموضوعات الآتية:

ركّزت دراسات حمايل (2000)، وزقوت (2007)، وحشكي (2009)، وبن حارب (2011)، وكسابري (2015) .على تطوير معايير لاختيار مديري المدارس.

وركّزت دراسات ثلجي (2007)، وأبو شويمة (2012). على تطوير معايير لاختيار القيادات التّربويّة واختيار مديري الإدارات في وزارة التّربية والتّعليم.

وأمّا دراسة المواجدة (2011) فقد تناولت بناء مقياس لاختيار مديري المدارس. وركّزت دراسات بني خالد (2002)، وناصر (2008)، وبيرمان (Bearman, 2002) ، ودايلولو (DiLullo, 2004)، وريتشهارت (Reichhart , 2008)، وأسراني (Asrani, 2010). على تعرّف المعايير المعتمدة لمديري المدارس أو مدى توفّرها أو تحديدها.

كما ركّزت دراسات ويليامز (Williams, 2009)، وبابو (Babo, 2009) ، وويلدي وآخرون(Wildy, et al,2011) ، وبابو (Babo&Ramaswami,2011) ، ودراسة ديفيس وآخرون (Davis, et al, 2013) . على إمكانية تطبيق معايير(ISLLC) وصلاحيّتها ودورها في تطوير الخبرات القياديّة لمديري المدارس وتقييمهم.

أما دراسات الطّالب (2001)، وابراهيم (2005)، والعمرات (2010). فقد ركّزت على أداء مديري المدارس، وتناولت دراسة القباطي (2011) الاحتياجات التّدريبيّة لمديري المدارس. وقد ركّزت دراسة روبنسون وآخرون (Robinson, et al., 2008)، ودراسة ناثان وساندجايا (Nathan & Sendjaya, 2013). على تأثير القيادة وتحليلها وتطوّرها. أما الدّراسة الحاليّة فتعدّ من أولى الدّراسات- حسب علم الباحثة- التي هدفت إلى تطوير معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن، وهذا ما يميّز الدّراسة الحاليّة إذ أنّه حتّى الآن لم يتمْ التّطرق لتطوير رخصة ممارسة المهنة لمديري المدارس الثّانويّة وتقييمهم بناءً على معايير هذه الرّخصة، ومنحهم الفرصة للترشّح إلى الوظيفة في حال حصولهم على الرّخصة.

وفيما يتعلّق بأحجام عيّنات الدّراسات السّابقة فقد تراوحت ما بين (16) مديراً متدرّباً كما في دراسة ويليامز (Williams, 2009)، و (549) معلّماً ومعلّمة كما في دراسة حشكي (2009)، أما الدّراسة الحاليّة فقد بلغ عدد أفراد عيّنتها (196) مديراً و (375) معلّماً ومعلّمة.

أما بالنّسبة لأداة الدّراسة، فقد استخدمت معظم الدّراسات السّابقة الاستبانة، واستخدمت دراسات أخرى الاستبانة والمقابلة معاً مثل دراسة ديليولو (Dilullo, 2004) ودراسة ريتشهارت (Reichhart, 2008)، ودراسة ثلجي (2007) التي أضافت الملاحظة المباشرة وسيلة ثالثة لجمع البيانات. أما الدّراسة الحاليّة فقد تمّ تطوير استبانة مكوّنة من شقّين: الأوّل تضمّن واقع تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة في الأردن، والثّاني، أهمّيّة معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة في الأردن. هذا وقد استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة في تطوير أداة دراستها، وتطوير مشكلة الدّراسة وتحديد حجم العيّنة والوسائل الإحصائيّة المناسبة لمعالجة البيانات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً للطّريقة والإجراءات التي تمّ اتّباعها في تحقيق أهداف الدّراسة، إذ تضمّن وصفاً لمنهجيّة الدّراسة المستخدمة ومجتمع الدّراسة وعيّنتها، وأداة الدّراسة وطرق التّحقق من صدقها وثباتها، ومتغيّرات الدّراسة والمعالجات الإحصائيّة التي أُستخدمت لمعالجة بيانات الدّراسة.

منهجيّة الدّراسة المستخدمة:

أُستخدم منهج البحث المسحي التّطويري لتطوير معايير رخصة إداريّة تربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من فئتين: الفئة الأولى شملت جميع المديرين والمديرات في المدارس الثّانويّة في محافظة العاصمة عمّان وعددهم (404) مديرين ومديرات بواقع (140) مديراً و(264) مديرة، والفئة الثّانية شملت جميع المعلّمين والمعلّمات في المدارس الثّانويّة في المحافظة ذاتها ويبلغ عددهم (15266) معلّماً ومعلّمة بواقع (5103) معلّماً و(10163) معلّمة، وفق إحصائيّة صادرة عن وزارة التّربية والتّعليم لسنة (2014/ 2015). (www.moe.gov.jo). وفق الجدول (1).

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدّراسة من المديرين والمعلّمين العاملين في وزارة التّربية والتّعليم ومديرية التّعليم الخاص في محافظة عمّان حسب الجنس

المسمّى الوظيفي	عدد أفراد المجتمع		المجموع
	ذكور	إناث	
مديرون	140	264	404
معلمون	5103	10163	15266
المجموع	5243	10427	15670

وتمّ اختيار هاتين الفئتين من محافظة عمّان لأنّهما تمثّلان مجتمع الأردن كاملاً، للمبرّرات الآتية:

- تمثّل محافظة العاصمة عمّان جميع محافظات الأردن بوصفها أكبر محافظة في الأردن من حيث عدد المدارس الثّانويّة.
- أنّ قوانين وزارة التّربية والتّعليم موحّدة في جميع محافظات الأردن .

- أنّ كثيراً من المعلّمين والمديرين في المدارس الثّانويّة في محافظة العاصمة عمّان ينحدرون من مختلف محافظات الأردن.

عيّنة الدّراسة:

تمّ اختيار عيّنتين طبقيّتين عشوائيّتين نسبيّتين إحداهما من مديري المدارس الثّانويّة ومديراتها التّابعة لمديريات التّربية والتّعليم ومديرية التّعليم الخاص في محافظة العاصمة عمّان، والثّانية من معلّمي المدارس الثّانويّة ومعلّماتها التّابعة للمديريّات ذاتها ومديريّة التّعليم الخاص، وحدّدتا في ضوء جدول تحديد حجم العيّنة من حجم المجتمع الذي أعدّه كريجسي ومورغان (Krejcie& Morgan, 1970). فكانت عيّنة الدّراسة: (196) مديراً ومديرة، و(375) معلّماً ومعلّمة. وتمّ توزيع العيّنة حسب الجنس كما في الجدول (2):

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدّراسة من المديرين والمعلّمين العاملين في مديريات التّربية والتّعليم ومديرية التّعليم الخاص في محافظة عمان حسب الجنس

المسمّى الوظيفي	عدد أفراد العينة		المجموع
	ذكور	إناث	
مديرون	68	128	196
معلمون	125	250	375
المجموع	193	378	571

أداة الدّراسة:

بالاعتماد على الأدب النّظري السّابق المتعلّق بالموضوع وعلى استبانة معايير جمعيّة ترخيص قادة المدارس عبر الولايات المتّحدة الأمريكيّة (The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC)) (Murphy,2005). ولأغراض الدّراسة الحاليّة تمّ تطوير أداة الدّراسة المكوّنة من شقّين:

الشّق الأوّل: يقيس وجهة نظر مديري المدارس الثّانويّة والمعلّمين في واقع تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة في الأردن، والشّق الثّاني: يقيس وجهة نظر مديري المدارس الثّانويّة والمعلّمين في أهمّيّة معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة في الأردن. وقد تضمّنت الاستبانة بصيغتها الأوّليّة (172) فقرة تمّ تعديلها وتصنيفها ضمن ثلاثة مجالات هي: المعرفة، والتّوجّهات، والأداء. وهذه المجالات بدورها تندرج تحت كل معيار من المعايير السّتّة للرّخصة

الإداريّة التّربويّة وهي: معيار القيادة الحكيمة وتضمّن (26) فقرة، ومعيار القيادة التّعليميّة وتضمّن (40) فقرة، ومعيار القيادة التّنظيميّة وتضمّن (38) فقرة، ومعيار القيادة التّعاونيّة وتضمّن (26) فقرة، ومعيار القيادة الأخلاقيّة وتضمّن (24) فقرة، ومعيار القيادة السّياسيّة وتضمّن (18) فقرة. وأعطي لكل فقرة وزن متدرّج وفق سلّم ليكرت الخماسي لتقدير درجات تطبيق معايير اختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن وأهمّيّتها (بدرجة كبيرة جدّاً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوّسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدّاً). وتمثّل رقميّاً التّرتيب (5، 4، 3، 2، 1)، وغطّت هذه الفقرات معايير اختيار مديري المدارس الثّانويّة. والملحق (1) يوضح الاستبانة بصيغتها الأوّليّة.

ولتحقيق أهداف الدّراسة تمّ اتّباع المراحل الآتية لتطوير معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن على النّحو الآتي:

المرحلة الأولى: الخلفيّة النّظريّة:

مراجعة الأدب النّظري المتعلّق بمتغيّرات الدّراسة الأساسيّة والّتي تشمل معايير رخصة إداريّة تربويّة لمديري المدارس ومعايير اختيار مديري المدارس والإدارة المدرسيّة وجمع المعلومات النّظرية المتعلّقة بها.

المرحلة الثّانية: بناء المعايير التّربويّة الّتي ترتكز عليها الرّخصة:

بناءً على مراجعة الأدب السّابق تمّ تطوير المعايير التي ستبنى عليها الرّخصة، وتشمل:

- الرّخصة بمعاييرها: القيادة الحكيمة، والقيادة التّعليمية، والقيادة التّنظيميّة، والقيادة التّعاونيّة، والقيادة الأخلاقيّة، والقيادة السّياسيّة.
- مجالات كل معيار من معايير الرّخصة: المعرفة، والتّوجّهات، والأداء.

المرحلة الثّالثة: جمع المعلومات:

بناءً على مراجعة الأدب النّظري والدّراسات السّابقة ذات الصّلة تمّ جمع المعلومات عن واقع الإدارة المدرسيّة وعلاقتها بمعايير اختيار مديري المدارس الثّانويّة والرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس.

صدق الأداة (صدق المحتوى):

للتّأكد من صدق الأداة تمّ عرضها، بصورتها الأوّليّة (الملحق (1))، على عشرة محكّمين من ذوي التّخصصات التّربويّة في الجامعات الأردنيّة (الملحق (2))، وطلب منهم تقييم درجة ملاءمة فقرات المعايير لما وضعت لقياسه، وانتمائها للمجال الّذي أدرجت ضمنه، ودرجة مناسبة صياغة فقرات الأداة أو اقتراح صياغة أنسب، وتقديم اقتراحات في إمكانيّة حذف فقرات

أو إضافة فقرات أخرى. وتمّ الأخذ بالملاحظات الّتي قدّمها المحكّمون وتعديل فقرات الاستبانة وحذف (51) فقرة لتصبح بشكلها النّهائي (121) فقرة مصنّفة ضمن ثلاثة مجالات هي: المعرفة، والتّوجّهات، والأداء. وهذه المجالات بدورها تندرج تحت كل معيار من المعايير السّتّة للرّخصة الإداريّة التّربويّة وهي: معيار القيادة الحكيمة ويتضمّن (19) فقرة، ومعيار القيادة التّعليميّة ويتضمّن (27) فقرة، ومعيار القيادة التّنظيميّة ويتضمّن (21) فقرة، ومعيار القيادة التّعاونيّة ويتضمّن (18) فقرة، ومعيار القيادة الأخلاقيّة ويتضمّن (20) فقرة، ومعيار القيادة السّياسيّة ويتضمّن (16) فقرة. وغطّت هذه الفقرات معايير الرّخصة الإدارة التّربويّة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن، و(الملحق (3)) يوضّح الاستبانة بصيغتها النّهائية.

ثبات الأداة:

تمّ استخراج الثّبات عن طريق حساب معامل الاتّساق الدّاخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، لكل معيار من المعايير السّتّة (القيادة الحكيمة، والقيادة التّعليميّة، والقيادة التّنظيميّة، والقيادة التّعاونيّة، والقيادة الأخلاقيّة، والقيادة السّياسيّة). وكانت النّتيجة كما يشير إليها الجدول (3).

الجدول (3)
قيم معاملات الاتّساق الدّاخلي للمعايير السّتّة
باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المعيار	معامل الثبات
الأوّل: القيادة الحكيمة	0.95
الثّاني: القيادة التّعليميّة	0.94
الثّالث: القيادة التّنظيميّة	0.91
الرّابع: القيادة التّعاونيّة	0.93
الخامس: القيادة الأخلاقيّة	0.92
السّادس: القيادة السّياسيّة	0.92

من الجدول (3) يتّضح بأنّ معاملات الثّبات تراوحت ما بين (0.91 – 0.95)، إذ تعدّ هذه المعاملات مرتفعة جدّاً ومناسبة لأغراض الدّراسة الحاليّة .

تصحيح أداة الدّراسة:

تمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert) التّدريجي المكوّن من خمس درجات مرتّبة تنازليّاً على النّحو الآتي: درجة كبيرة جدّاً ويقابلها (5) درجات، درجة كبيرة ويقابلها (4) درجات، ودرجة متوّسطة ويقابلها (3) درجات، ودرجة قليلة ويقابلها درجتان، ودرجة قليلة جدّاً ويقابلها درجة واحدة، لتقدير درجة أهمّيّة ودرجة تطبيق معايير رخصة مديري المدارس الثّانويّة

في الأردن كما يراها مديرو المدارس الثّانويّة ومعلّموها في الأردن. وقد تمّ استخدام التّدريج الإحصائي الآتي لتوزيع المتوسّطات الحسابيّة وذلك حسب الميزان الذي قاس كل فقرة.

$$\frac{\text{القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.33$$

وبذلك تكون الدّرجة المنخفضة من (1- 2.33) والدّرجة المتوسّطة من (2.34 – 3.67) والدّرجة المرتفعة من (3.68 – 5).

إجراءات الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- تحديد أفراد مجتمع الدّراسة، ومن ثمّ تحديد أفراد العيّنة.
- تصميم أداة الدّراسة والتحقّق من صدقها وثباتها.
- الحصول على الكتب الرّسميّة التي تخوّل الباحثة بتطبيق أداة الدّراسة وتسهّل مهمّتها، ومنها كتاب رسمي من الجامعة إلى وزارة التّربية والتّعليم، ثم كتب رسميّة موجّهة من وزارة التّربية والتّعليم إلى مديريات التّربية والتّعليم كافّة في العاصمة عمّان وعددها تسع مديريّات، وأخيراً من المديريّات إلى مديري المدارس الثّانويّة (الملحق (5)).
- قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على أفراد العينة، إذْ تمّ توزيع (196) استبانة على مديري المدارس الثّانويّة التّابعة لتسع مديريّات من مديريّات التّربية والتّعليم في محافظة العاصمة عمّان وتم استرجاع (185) استبانة، وعند اطّلاع الباحثة عليها لاحظت أنّ هناك ثمان استبانات غير مكتملة الإجابات، تمّ إسقاطها، وخضعت (157) استبانة أجاب عليها المديرون والمديرات للتّحليلات الإحصائيّة وبنسبة قدرها (81 %). وتمّ توزيع (375) استبانة على معلّمي المدارس الثّانويّة التّابعة لتسع مديريّات من مديريّات التّربية والتّعليم في محافظة العاصمة عمّان، وتمّ استرجاع (364) استبانة وبعد اطّلاع الباحثة عليها لاحظت أنّ هناك (13) استبانة أجاب فيها المعلمون إمّا على درجة التّطبيق أو على درجة الأهميّة، أو غير مكتملة الإجابات لذلك تمّ إسقاطها فخضعت فقط (351) استبانة أجاب عليها المعلّمون والمعلّمات للتّحليلات الإحصائيّة وبنسبة قدرها (94 %).
- تمّ تفريغ استجابات أفراد العيّنة على الاستبانات، في ذاكرة الحاسوب، ثم إجراء التّحليلات الإحصائيّة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

متغيّرات الدّراسة:

شملت الأداة المتغيّرات الآتية:

- المتغيّر المستقل: واقع تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة.
- المتغيّر الوسيط: الجنس وله فئتان (ذكر ، وأنثى)، والمسمّى الوظيفي وله فئتـان (معلّـم، مدير).
- المتغيّر التّابع: استجابة المديرين والمعلّمين على استبانة معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّـة لمديري المدارس الثّانويّة.

المعالجة الإحصائيّة:

أستخدمت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب بالنّسـبة للسّـؤالين الأوّل والثّاني، وتمّ استخراج الفروق بين المتوسّطات (الأهمّيّة، والواقع) باستخدام تحليل التباين الثنائي (2 Way ANOVA) بالنّسبة للسّؤال الثّالث، كما تمّ استخراج المؤشّرات المطابقة للتّحليل العاملي التّوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) (CFA) بالنسبة للسّؤال الرّابع، فضلاً عن استخدام معادلة كرونباخ ألفا (cronbach-alpha) لإيجاد معامل الاتّساق الدّاخلي للأداة.

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

تضمّن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدّراسة في ضوء أسئلتها وعلى النّحو الآتي:

نتائج السّؤال الأوّل:

ما واقع تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المقترحة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمديرين؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق للمعايير السّتّة ولفقرات كل معيار ومجالاته الفرعيّة الثّلاثة وترتيب المتوسّطات الحسابيّة بشكل تنازلي وفقاً لاستجابات المعلّمين والمديرين، وكما يأتي.

أولا: النّتائج الخاصّة باستجابات المعلّمين وفقاً للمعايير السّتّة وعلى النّحو الآتي:

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق للمعايير السّتّة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازلياً، وكما مبيّن في الجدول (4).

الجدول (4)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لواقع تطبيق المعايير المقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً

المعيار	المتوسّط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
الثاني: القيادة التّعليمية	1.78	0.53	1	منخفضة
الثالث: القيادة التنظيمية	1.73	0.50	2	منخفضة
الأول: القيادة الحكيمة	1.73	0.52	2	منخفضة
السادس: القيادة السياسيّة	1.72	0.48	4	منخفضة
الخامس: القيادة الأخلاقية	1.72	0.52	4	منخفضة
الرابع: القيادة التعاونية	1.71	0.57	6	منخفضة

أظهرت النّتائج في الجدول (4) أنّ المتوسّطات الحسابيّة للمعايير المقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين، تراوحت ما بين (1.78 – 1.71) وبدرجة منخفضة، وقد جاء المعيار الثّاني الّذي ينصّ على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّأييد والرّعاية والحفاظ على الثّقافة المدرسيّة والبرامج التّعليميّة الّتي تؤدّي إلى تعلّم الطّلبة، والنّمو المهني للمعلّمين " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.78) وانحراف معياري (0.53) في حين جاء المعيار الرّابع الّذي ينصّ على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعيّة المختلفة، وتفعيل موارد المجتمع" بالرّتبة السّادسة والأخيرة، بمتوسّط حسابي (1.71) وانحراف معياري (0.57). وتوضّح الجداول الآتية (5، 6، 7، 8، 9،

10) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب لفقرات كل معيار من المعايير السّتّة، إذ تمّ ترتيب المتوسّطات ترتيباً تنازليّاً.

المعيار الأوّل (القيادة الحكيمة) "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بتيسير التّطوير والصّياغة والتّنفيذ والإشراف على رؤية التّعلّم الّتي يتشاركها ويدعمها المجتمع المدرسي".

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة تطبيق المعيار الأوّل (القيادة الحكيمة) حسب المجالات الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً.

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التّطبيق
المعرفة	3	مهارات الاتّصال الفعّال.	1.75	0.62	1	منخفضة
	1	أهداف التّعلّم في المجتمع.	1.74	0.57	2	منخفضة
	2	استراتيجيّات جمع البيانات وتحليلها.	1.72	0.65	3	منخفضة
	4	مهارات التفاوض الفعّالة.	1.69	0.58	4	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.72	0.54		منخفضة
التّوجّهات	6	التحسين المستمر للمدرسة.	1.77	0.74	1	منخفضة
	5	رؤية المدرسة لمعايير عالية للتعلّم.	1.74	0.60	2	منخفضة
	7	مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي.	1.74	0.62	2	منخفضة
	10	العمل على تحقيق أداء عالٍ للمنظّمة.	1.74	0.61	2	منخفضة
	8	ضمان حصول جميع الطّلبة على المعارف والمهارات والقيم اللازمة ليصبحوا راشدين ناجحين.	1.70	0.59	5	منخفضة
	9	الاستعداد المستمر لإعادة النّظر في افتراضاته ومعتقداته وممارساته.	1.68	0.59	6	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.73	0.54		منخفضة
الأداء	12	تطوير رؤية المدرسة مع أعضاء المجتمع المدرسي.	1.76	0.62	1	منخفضة
	15	استخدام البيانات في تقييم تعلّم الطّلبة لتطوير رؤية المدرسة وأهدافها.	1.75	0.60	2	منخفضة
	14	تطوير خطة تنفيذ واضحة لرؤية المدرسة.	1.74	0.61	3	منخفضة
	17	حل المشكلات التي تحول دون تحقيق رؤية المدرسة.	1.74	0.62	3	منخفضة
	18	الحصول على الموارد اللازمة لدعم تنفيذ رسالة المدرسة وأهدافها.	1.74	0.60	3	منخفضة
	11	الإيصال الفعّال لرؤية المدرسة وأهدافها إلى العاملين وأولياء الأمور والطّلبة والمجتمع المحلي.	1.71	0.59	6	منخفضة
	13	مشاركة المجتمع المدرسي في جهود تحسين المدرسة.	1.71	0.60	6	منخفضة
	19	تقييم مستمر لرؤية المدرسة وأهدافها.	1.69	0.59	8	منخفضة
	16	استخدام البيانات الديموغرافية المتعلقة بالطّلبة وأولياء الأمور في تطوير مهمّة المدرسة وأهدافها.	1.67	0.59	9	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.72	0.49		منخفضة

يتبيّن من الجدول (5) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (1.75- 1.69) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة (3) والّتي تنصّ على "مهارات الاتّصال الفعّال " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.75) وانحراف معياري (0.62)، فيما جاءت الفقرة (4) بالرّتبة الرّابعة والأخيرة والّتي تنصّ على " مهارات التّفاوض الفعّالة " بمتوسّط حسابي (1.69) وانحراف معياري (0.58)، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقط بلغ (1.72) وانحراف معياري (0.54) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (1.77- 1.68) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة (6) والّتي تنص على " التّحسين المستمر للمدرسة. " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.77) وانحراف معياري (0.74)، فيما جاءت الفقرة (9) بالرّتبة الأخيرة والّتي تنص على " الاستعداد المستمر لإعادة النّظر في افتراضاته ومعتقداته وممارساته" بمتوسّط حسابي (1.68) وانحراف معياري (0.59)، أمّا المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.73) وانحراف معياري (0.54) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

وتراوحت فقرات مجال الأداء ما بين (1.76- 1.67) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة (12) والّتي تنص على " تطوير رؤية المدرسة مع أصحاب أعضاء المجتمع المحلي " بالرّتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.62)، فيما جاءت الفقرة (16) بالرّتبة الأخيرة والّتي تنص على " استخدام البيانات الديموغرافية المتعلّقة بالطّلبة وأولياء الأمور في تطوير مهمة المدرسة وأهدافها " بمتوسط حسابي (1.67) وانحراف معياري (0.59)، أمّا المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.72) وانحراف معياري (0.49) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

المعيار الثّاني (القيادة التّعليمية) " مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بالتأييد والرعاية والحفاظ على الثقافة المدرسيّة والبرامج التّعليمية الّتي تؤدي إلى تعلم الطّلبة والنمو المهني للعاملين."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التّطبيق لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازلياً، وكما مبيّن في الجدول (6).

الجدول (6)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التّعليمية) حسب المجالات الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً.

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	22	تصميم المنهج وتنفيذه وتقييمه وتطويره.	1.75	0.60	1	منخفضة
	26	نماذج التنمية المهنيّة.	1.75	0.61	1	منخفضة
	20	تطوّر الطالب أكاديمياً.	1.74	0.59	3	منخفضة
	28	دور التّكنولوجيا في تعزيز تعلم الطّلبة والنمو المهني.	1.74	0.63	3	منخفضة
	24	استراتيجيّات القياس والتقييم والتقدير.	1.72	0.60	5	منخفضة
	25	تنوع البرامج التّعليمية.	1.72	0.54	5	منخفضة
	27	عمليّة التّغيير الشاملة لكل عناصر المدرسة.	1.71	0.58	7	منخفضة
	29	الثقافات المدرسيّة.	1.71	0.60	7	منخفضة
	21	نظريات التّعلّم وتطبيقاتها.	1.70	0.66	9	منخفضة
	23	مبادئ التّعليم الفعّال.	1.68	0.60	10	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.72	0.57		منخفضة
التّوجّهات	32	تنوع الأساليب التي يمكن أن يتعلم بها الطّلبة.	1.75	0.60	1	منخفضة
	34	الفوائد التي يجلبها التنوع لمجتمع المدرسة.	1.75	0.58	1	منخفضة
	30	تعلم الطالب هو الهدف الأساسي للتعليم.	1.71	0.59	3	منخفضة
	33	التنمية المهنيّة كجزء لا يتجزأ من تحسن المدرسة.	1.71	0.60	3	منخفضة
	31	جميع الطّلبة يمكن أن يتعلموا.	1.70	0.57	5	منخفضة
	35	إعداد الطّلبة ليصبحوا أفراداً يسهمون في المجتمع.	1.66	0.57	6	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.72	0.51		منخفضة
الأداء	39	تحديد معوقات تعلم الطّلبة لمعالجتها.	1.77	0.62	1	منخفضة
	36	التنمية المهنيّة التي تعزّز التركيز على تعلم الطالب.	1.74	0.58	2	منخفضة
	41	وجود توقعات عالية لأداء كل فرد في المدرسة.	1.73	0.62	3	منخفضة
	44	تقييم ثقافة المدرسة بشكل منتظم.	1.73	0.60	3	منخفضة
	46	تطبيق نماذج متعددة من الإشراف والتقويم.	1.73	0.59	3	منخفضة
	42	الإعلان عن إنجازات الطّلبة والعاملين.	1.72	0.60	6	منخفضة
	45	استخدام مصادر معلومات متنوعة لاتخاذ القرارات.	1.72	0.60	6	منخفضة
	37	التّعلّم بالاتساق مع رؤية المدرسة وأهدافها.	1.71	0.62	8	منخفضة
	38	تعريف كل فرد في المدرسة بمسؤولياته وإسهاماته.	1.70	0.58	9	منخفضة
	43	تقييم البرامج والمناهج الدّراسيّة.	1.69	0.60	10	منخفضة
	40	اعتماد التنوع في تطوير خبرات التّعلّم.	1.66	0.56	11	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.89	0.60		منخفضة

يتبين من الجدول (6) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة والّتي تراوحت ما بين (1.75 – 1.68) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرتان (22، 26) واللّتان تنصّان على "تصميم المنهج وتنفيذه وتقييمه وتطويره"، و" نماذج التنمية المهنيّة " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.75) لكل منهما وانحرافين معياريّين (0.60، 0.61) على التّوالي، فيما جاءت الفقرة (23) والّتي تنص على "مبادئ التّعليم الفعّال" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (1.68) وانحراف معياري (0.60)، أمّا المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.72) وانحراف معياري (0.57) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لمجال التّوجّهات ما بين (1.75- 1.66) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرتان (32 ، 34) واللّتان تنصّان على " تنوّع الأساليب الّتي يمكن أن يتعلّم بها الطّلبة"، و"الفوائد الّتي يجلبها التّنوع لمجتمع المدرسة"، بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.75) لكل منهما وانحرافين معياريّين (0.60، 0.58) على التّوالي، فيما جاءت الفقرة (35) بالرّتبة الأخيرة والّتي تنص على " إعداد الطّلبة ليصبحوا أفراداً يسهمون في المجتمع " بمتوسّط حسابي (1.66) وانحراف معياري (0.57)، أمّا المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.72) وانحراف معياري (0.51) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

كما تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (1.77 - 1.66) وبدرجة منخفضة وجاءت الفقرة (39) والّتي تنص على "تحديد معوّقات تعلّم الطّلبة لمعالجتها. " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.77) وانحراف معياري (0.62)، فيما جاءت الفقرة (40) والّتي تنص على "اعتماد التّنوّع في تطوير خبرات التّعلّم " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (1.66) وانحراف معياري (0.56)، أمّا المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.89) وانحراف معياري (0.60) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

المعيار الثّالث: القيادة التّنظيميّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة بالشّكل الصّحيح، والعمليّات، والموارد من أجل بيئة آمنة تتّسم بالكفاءة، والتّعلّم الفعّال."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازلياً، وكما مبيّن في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التّنظيميّة) حسب المجالات الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	53	التّكنولوجيا الحاليّة الّتي تدعم وظائف الإدارة	1.83	0.66	1	منخفضة
	47	مبادئ التّطوير التّنظيمي.	1.74	0.60	2	منخفضة
	49	القضايا المتعلقة بسلامة المدرسة وأمنها.	1.73	0.60	3	منخفضة
	52	المسائل المتعلقة بالمرافق المدرسيّة واستثمار المساحة.	1.73	0.60	3	منخفضة
	48	الإجراءات التنفيذية على مستوى المدرسة والمنطقة.	1.72	0.59	5	منخفضة
	50	إدارة الموارد البشرية.	1.69	0.60	6	منخفضة
	51	المسائل المتعلقة بالعمليّات الماليّة في إدارة المدرسة.	1.68	0.58	7	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.73	0.53		منخفضة

التّوجّهات	54	اتّخاذ القرارات الإداريّة لتعزيز التّعليم والتّعلّم.	1.96	0.60	1	منخفضة
	57	وضع معايير وتوقعات أداء عالية.	1.73	0.60	2	منخفضة
	55	المجازفة المحسوبة لتحسين المدرسة.	1.69	0.59	3	منخفضة
	56	منح الثقة لأعضاء المجتمع المدرسي.	1.68	0.60	4	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.76	0.48		منخفضة
الأداء	63	استخدام مهارات حل النّزاعات بشكل فعّال.	1.74	0.51	1	منخفضة
	62	استخدام تأطير المشكلات ومهارات حل المشكلات بشكل فعّال.	1.73	0.59	2	منخفضة
	64	استخدام مهارات عمل الفريق وبناء توافق الآراء بشكل فعّال.	1.73	0.61	2	منخفضة
	66	استخدام التّكنولوجيا بطريقة فعّالة لإدارة العمليات المدرسيّة.	1.73	0.61	2	منخفضة
	60	إدارة الوقت لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التنظيمية.	1.72	0.59	5	منخفضة
	67	تهيئة بيئة مدرسية آمنة ونظيفة ومريحة.	1.72	0.60	5	منخفضة
	65	استخدام مهارات الاتصال الفعّال.	1.70	0.60	7	منخفضة
	58	تطبيق المناسب من الاتّجاهات الجديدة للتعلم والتّعليم.	1.68	0.53	8	منخفضة
	59	إدارة معدات المدرسة بأمان وكفاءة وفاعليّة.	1.67	0.58	9	منخفضة
	61	مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات التي تؤثر في المدرسة.	1.67	0.59	9	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.71	0.52		منخفضة

يتبيّن من الجدول (7) بأنّ فقرات مجال المعرفة تراوحت متوسّطاتها الحسابيّة ما بين (1.83 – 1.68) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة (53) والّتي تنص على "التّكنولوجيا الحاليّة الّتي تدعم وظائف الإدارة " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.83) وانحراف معياري (0.66)، فيما جاءت الفقرة (51) والّتي تنص على " المسائل المتعلّقة بالعمليات الماليّة في إدارة المدرسة" بالرّتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.68) وانحراف معياري (0.58)، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.73) وانحراف معياري (0.53) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لمجال التّوجّهات ما بين (1.96 – 1.68) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة (54) والّتي تنص على " اتخاذ القرارات الإداريّة لتعزيز التّعليم والتّعلّم" بالرّتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (0.60)، فيما جاءت الفقرة (56) والّتي تنص على " منح الثقة لأعضاء المجتمع المدرسي " بمتوسّط حسابي (1.68) وانحراف معياري (0.60)، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.76) وانحراف معياري (0.48) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

كما تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (1.74 - 1.67) وبدرجة منخفضة وجاءت الفقرة (63) والّتي تنص على "استخدام مهارات حل النّزاعات بشكل فعّال "

بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.74) وانحراف معياري (0.51)، فيما جاءت الفقرتان (59) و(61) واللّتان تنصّان على " إدارة معدّات المدرسة بأمان وكفاءة وفاعليّة" و"مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في اتّخاذ القرارات الّتي تؤثّر في المدرسة. " بالرّتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.67) وانحرافين معياريّين (0.58) و(0.59) على التّوالي، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.71) وانحراف معياري (0.52) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

المعيار الرّابع: القيادة التّعاونيّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعيّة المختلفة، وتفعيل موارد المجتمع."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (8).

الجدول (8)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التعاونية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	70	العلاقات المجتمعية.	1.72	0.59	1	منخفضة
	69	موارد المجتمع المدرسي المتنوعة.	1.70	0.60	2	منخفضة
	68	القضايا الناشئة التي يحتمل أن تؤثر في المجتمع المدرسي.	1.67	0.59	3	منخفضة
	71	النماذج الناجحة للمشاركات بين المدرسة والمنظمات المختلفة في المجتمع المحلي.	1.67	0.59	3	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.69	0.58		منخفضة
التّوجّهات	72	تعمل المدارس كجزء لا يتجزأ من المجتمع الأكبر	1.73	0.59	1	منخفضة
	73	إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي الآخرين في المدرسة في عمليات صنع القرار	1.73	0.59	1	منخفضة
	76	دعم تعليم الطّلبة يحتاج موارد أولياء الأمور والمجتمع	1.73	0.59	1	منخفضة
	74	التنوع يثري المدرسة	1.72	0.60	4	منخفضة
	75	أولياء الأمور هم شركاء في تعليم أطفالهم	1.70	0.60	5	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.72	0.59		منخفضة
الأداء	81	مشاركة المدرسة والمجتمع في الموارد لخدمة بعضهما بعضاً.	1.76	0.65	1	منخفضة
	80	إعطاء المصداقية للأفراد والجماعات الذين قد يختلفون في قيمهم وآرائهم.	1.74	0.61	2	منخفضة
	82	تأمين الموارد المتوفرة لتطوير المدرسة.	1.73	0.59	3	منخفضة
	84	تطوير العلاقات الإعلامية الفعّالة	1.73	0.59	3	منخفضة
	77	المشاركة النشطة مع المجتمع المحلي.	1.72	0.60	5	منخفضة
	83	إنشاء شراكات مع مؤسسات التّعليم العالي، وفئات المجتمع المحلي لتعزيز البرامج ودعم أهداف	1.72	0.60	5	منخفضة

	المدرسة					
79	الاتصال مع مختلف المنظمات التربويّة وغير التربويّة	1.70	0.60	7	منخفضة	
85	إتاحة الفرص للعاملين لتطوير المهارات التعاونية	1.70	0.60	7	منخفضة	
78	استخدام المعلومات عن الاحتياجات المتعلّقة بأولياء الأمور والمجتمع بأنتظام.	1.67	0.59	9	منخفضة	
	المتوسّط الحسابي للمجال	1.72	0.57		منخفضة	

يتبيّن من الجدول (8) بأنّ فقرات مجال المعرفة تراوحت متوسّطاتها الحسابيّة ما بين (1.72 – 1.67) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة (70) التي تنص على " العلاقات المجتمعيّة " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.72) وانحراف معياري (0.59)، فيما جاءت الفقرتان (68) و(71) واللّتان تنصّان على " القضايا النّاشئة الّتي يحتمل أن تؤثّر في المجتمع المدرسي" و"النّماذج النّاجحة للمشاركات بين المدرسة والمنظّمات المختلفة في المجتمع المحلّي " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (1.67) وانحراف معياري (0.59) لكلٍّ منهما، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.69) وانحراف معياري (0.59) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات ما بين (1.73 – 1.70) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرات (72) و(73) و(76) والّتي تنص على " تعمل المدارس كجزء لا يتجزّأ من المجتمع الأكبر " و" إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي الآخرين في المدرسة في عمليّات صنع القرار" و" دعم تعليم الطّلبة يحتاج موارد أولياء الأمور والمجتمع"، بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.73) وانحراف معياري (0.59) لكل فقرة، فيما جاءت الفقرة (75) والّتي تنص على " أولياء الأمور هم شركاء في تعليم أطفالهم" بالرّتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.70) وانحراف معياري (0.60)، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.70) وانحراف معياري (0.60) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

وأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء تراوحت ما بين (1.67 –1.76) وبدرجة منخفضة وجاءت الفقرة (81) والّتي تنص على "مشاركة المدرسة والمجتمع في الموارد لخدمة بعضهما بعضاً " بالرّتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.65)، فيما جاءت الفقرة (78) بالرّتبة الأخيرة والّتي تنص على "استخدام المعلومات عن الاحتياجات المتعلّقة بأولياء الأمور والمجتمع بانتظام " بمتوسّط حسابي (1.67) وانحراف معياري (0.59)، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.72) وانحراف معياري (0.57) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

المعيار الخامس: القيادة الأخلاقيّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجــاح جميــع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة، وإنصاف، وبطريقة أخلاقيّة."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة الأخلاقية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	87	مختلف الأطر الأخلاقية ونظريات الأخلاق	1.73	0.59	1	منخفضة
	86	دور القيادة في تطوير المجتمع	1.72	0.60	2	منخفضة
	90	فلسفة التّربية وتاريخها	1.71	0.60	3	منخفضة
	89	القواعد الأخلاقية للمهنة	1.70	0.60	4	منخفضة
	88	قيم المجتمع المدرسي المتنوعة	1.67	0.59	5	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.71	0.58		منخفضة
التّوجّهات	96	تطوير مجتمع مدرسي أخلاقي.	1.81	0.58	1	منخفضة
	94	تركيز الاهتمام الخاص بالصالح العام للمجتمع المدرسي.	1.76	0.54	2	منخفضة
	92	حق كل طالب في تعليم مجاني جيد	1.74	0.61	3	منخفضة
	95	تحمل الشّخص للعواقب الّتي قد تنجم عن مبادئه وأفعّاله.	1.74	0.56	3	منخفضة
	93	دمج المبادئ الأخلاقية في عمليّة صنع القرار	1.72	0.58	5	منخفضة
	91	المبادئ الواردة في قانون حقوق الإنسان	1.67	0.59	6	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.74	0.57		
الأداء	104	حماية حقوق الطّلبة والعاملين	1.74	0.59	1	منخفضة
	99	تجسيد القدوة الحسنة	1.73	0.61	2	منخفضة
	102	استخدام نفوذه الوظيفي لتعزيز البرنامج التّعليمي بدلاً من المكاسب الشّخصيّة.	1.73	0.59	2	منخفضة
	103	معاملة الجميع بأنصاف ونزاهة واحترام.	1.73	0.59	2	منخفضة
	97	التعامل بالأخلاقيات المهنيّة والشّخصيّة	1.71	0.61	5	منخفضة
	100	تحمل المسؤولية عن عمليات المدرسة.	1.71	0.60	5	منخفضة
	105	تطبيق القوانين بعدل و حكمة وتعقل.	1.70	0.60	7	منخفضة
	98	إرساء القيم في المنظّمة لتحفيز العاملين على تحقيق مستويات أعلى من الأداء	1.68	0.56	8	منخفضة
	101	الأخذ في الاعتبار أثر الممارسات الإداريّة في المعلّمين.	1.67	0.59	9	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.71	0.52		منخفضة

يتبيّن من الجدول (9) بأنّ فقرات مجال المعرفة تراوحت متوسّطاتها الحسابيّة ما بين (1.73 - 1.67) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة (87) والّتي تنص على "مختلف الأطر الأخلاقيّة ونظريّات الأخلاق " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.73) وانحراف معياري (0.59)، فيما جاءت الفقرة (88) والّتي تنص على " قيم المجتمع المدرسي المتنوّعة " بالرّتبة

الأخيرة بمتوسّط حسابي (1.67) وانحراف معياري (0.59)، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.71) وانحراف معياري (0.58) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لمجال التّوجّهات ما بين (1.81 – 1.67) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة (96) والّتي تنص على " تطوير مجتمع مدرسي أخلاقي"، بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.81) وانحراف معياري (0.58)، فيما جاءت الفقرة (91) والّتي تنص على " المبادئ الواردة في قانون حقوق الإنسان " بالرّتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.67) وانحراف معياري (0.59)، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.74) وانحراف معياري (0.57) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

كما تراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (1.74– 1.67) وبدرجة منخفضة وجاءت الفقرة (104) والّتي تنص على " حماية حقوق الطّلبة والعاملين " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.74) وانحراف معياري (0.59)، فيما جاءت الفقرة (101) والّتي تنص على "الأخذ في الاعتبار أثر الممارسات الإداريّة في المعلّمين" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (1.67) وانحراف معياري (0.59)، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.71) وانحراف معياري (0.52) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

المعيار السّادس: القيادة السّياسيّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السّياق السّياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثّقافي."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازلياً، وكما مبيّن في الجدول (10).

الجدول (10)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة السّياسيّة) حسب المجالات الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	106	دور التّعليم العام في تطوير مجتمع منتج اقتصادياً.	1.82	0.69	1	منخفضة
	110	القضايا العالمية الّتي تؤثر في التّعليم والتّعلّم.	1.74	0.58	2	منخفضة
	107	قوانين التّربية والتّعليم	1.72	0.59	3	منخفضة
	111	حركة التنمية السياسيّة.	1.69	0.59	4	منخفضة
	108	الأنظمة السياسيّة والاجتماعيّة والثقافية والاقتصاديّة والعمليات الّتي تؤثر في المدرسة.	1.68	0.57	5	منخفضة
	109	استراتيجيّات التّغيير وتسوية المنازعات.	1.68	0.59	5	منخفضة
التّوجّهات		**المتوسّط الحسابي للمجال**	1.72	0.52		منخفضة

	112	التّعليم كوسيلة أساسية للحراك الاجتماعي.	1.74	0.60	1	منخفضة
	113	الاعتراف بمجموعة متنوعة من الأفكار والقيم والثقافات.	1.73	0.60	2	منخفضة
	114	أهمّيّة مواصلة الحوار مع صانعي القرارات الآخرين الذين يؤثرون في التّعليم.	1.72	0.60	3	منخفضة
	116	استخدام النظم القانونية لحماية حقوق الطالب وتحسين فرصه.	1.72	0.74	3	منخفضة
	115	المشاركة النشطة في صنع السياسات الّتي تخدم التّعليم.	1.71	0.65	5	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.72	0.64		منخفضة
الأداء	121	تطوير خطوط الاتصال مع صناع القرار خارج المجتمع المدرسي.	1.78	0.64	1	منخفضة
	117	إبقاء المجتمع المدرسي على اطّلاع بشأن الاتّجاهات والقضايا، والتّغيّرات المحتملة في البيئة المحيطة.	1.73	0.58	2	منخفضة
	118	استمرارية الحوار مع ممثلين لمجموعات متنوعة من المجتمع.	1.71	0.62	3	منخفضة
	119	عمل المجتمع المدرسي ضمن إطار سياسات الدّولة وقوانينها.	1.71	0.53	3	منخفضة
	120	تشكيل سياسة عامة لتقديم التّعليم الجيد للطلبة.	1.70	0.58	5	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	1.73	0.45		منخفضة

يتبيّن من الجدول (10) بأن فقرات مجال المعرفة تراوحت متوسّطاتها الحسابيّة ما بين (1.82 – 1.68) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة (106) والّتي تنص على " دور التّعليم العام في تطوير مجتمع منتج اقتصادياً " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.82) وانحراف معياري (0.69)، فيما جاءت الفقرة (108) والّتي تنص على " الأنظمة السّياسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة والاقتصاديّة والعمليّات الّتي تؤثّر في المدرسة." والفقرة (109) بالرّتبة الأخيرة والّتي تنص على "استراتيجيّات التّغيير وتسوية المنازعات" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (1.68) وانحرافين معياريّين (0.57) و(0.59) على التّوالي، أمّا المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.72) وانحراف معياري (0.52) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لمجال التّوجّهات ما بين (1.74– 1.71) وبدرجة منخفضة، وجاءت الفقرة (112) والّتي تنص على " التّعليم كوسيلة أساسية للحراك الاجتماعي"، بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.74) وانحراف معياري (0.60)، فيما جاءت الفقرة (115) والّتي تنص على "المشاركة النّشطة في صنع السّياسات الّتي تخدم التّعليم." بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (1.71) وانحراف معياري (0.65)، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.72) وانحراف معياري (0.64) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (1.78 – 1.70) وبدرجة منخفضة وجاءت الفقرة (121) والتي تنص على "تطوير خطوط الاتّصال مع صنّاع القرار خارج المجتمع المدرسي " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (1.78) وانحراف معياري (0.64)، فيما جاءت الفقرة (120) والتي تنص على "تشكيل سياسة عامّة لتقديم التّعليم الجيّد للطّلبة " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (1.70) وانحراف معياري (0.58)، أما المتوسّط الحسابي للمجال فقد بلغ (1.73) وانحراف معياري (0.45) وهو يشير إلى درجة منخفضة.

ثانياً: النّتائج الخاصّة باستجابات المديرين وفقاً للمعايير السّتّة:

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق للمعايير السّتّة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (11).

الجدول (11)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لواقع تطبيق المعايير المقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً

المعيار	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
الرابع: القيادة التّعاونيّة	2.77	0.60	1	متوسطة
الأوّل: القيادة الحكيمة	2.71	0.68	2	متوسطة
الثّاني: القيادة التّعليمية	2.71	0.67	2	متوسطة
السّادس: القيادة السياسيّة	2.71	0.71	2	متوسطة
الخامس: القيادة الأخلاقيّة	2.70	0.71	5	متوسطة
الثّالث: القيادة التّنظيميّة	2.66	0.67	6	متوسطة

أظهرت النّتائج في الجدول (11) أن المتوسّطات الحسابيّة للمعايير المقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين، تراوحت ما بين (2.77 – 2.66) وبدرجة متوسّطة، وقد جاء المعيار الرّابع الذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعية المختلفة، وتفعيل موارد المجتمع." بالرّتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (0.60) في حين جاء المعيار الثّالث الذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة بالشّكل الصّحيح، والعمليّات، والموارد من أجل بيئة آمنة تتّسم بالكفاءة، والتّعلّم الفعّال." بالرّتبة السادسة والأخيرة، بمتوسّط حسابي (2.66) وانحراف معياري (0.67). وتوضح الجداول الآتية (12، 13، 14، 15، 16، 17) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات كل معيار من المعايير الستة، إذ تم ترتيب المتوسّطات الحسابيّة ترتيباً تنازلياً.

المعيار الأول: القيادة الحكيمة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بتيسير التّطوير والصّياغة والتّنفيذ والإشراف على رؤية التّعلّم التي يتشاركها ويدعمها المجتمع المدرسي."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق لدرجات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين وكما مبيّن في الجدول (12).

الجدول (12)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة الحكيمة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازليّاً.

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	1	أهداف التّعلّم في المجتمع.	2.78	0.67	1	متوسطة
	3	مهارات الاتصال الفعّال.	2.75	0.67	2	متوسطة
	4	مهارات التفاوض الفعّالة.	2.74	0.64	3	متوسطة
	2	استراتيجيّات جمع البيانات وتحليلها.	2.70	0.68	4	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.74	0.67		متوسطة
التّوجّهات	9	الاستعداد المستمر لإعادة النظر في افتراضاته ومعتقداته وممارساته.	2.75	0.64	1	متوسطة
	5	رؤية المدرسة لمعايير عالية للتعلم.	2.71	0.68	2	متوسطة
	7	مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي.	2.71	0.67	2	متوسطة
	10	العمل على تحقيق أداء عالٍ للمنظّمة.	2.69	0.69	4	متوسطة
	6	التحسين المستمر للمدرسة.	2.66	0.72	5	متوسطة
	8	ضمان حصول جميع الطّلبة على المعارف والمهارات والقيم اللازمة ليصبحوا راشدين ناجحين.	2.56	0.69	6	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.68	0.68		متوسطة
الأداء	11	الإيصال الفعّال لرؤية المدرسة وأهدافها إلى العاملين وأولياء الأمور والطّلبة والمجتمع المحلي.	2.73	0.66	1	متوسطة
	16	استخدام البيانات الديموغرافية المتعلقة بالطّلبة وأولياء الأمور في تطوير مهمة المدرسة وأهدافها.	2.73	0.64	1	متوسطة
	13	مشاركة المجتمع المدرسي في جهود تحسين المدرسة.	2.72	0.67	3	متوسطة
	12	تطوير رؤية المدرسة مع أعضاء المجتمع المدرسي.	2.71	0.68	4	متوسطة
	17	حل المشكلات التي تحول دون تحقيق رؤية المدرسة.	2.71	0.68	4	متوسطة
	18	الحصول على الموارد اللازمة لدعم تنفيذ رسالة المدرسة وأهدافها.	2.71	0.68	4	متوسطة
	19	تقييم مستمر لرؤية المدرسة وأهدافها.	2.71	0.67	4	متوسطة
	15	استخدام البيانات في تقييم تعلم الطّلبة لتطوير رؤية المدرسة وأهدافها.	2.70	0.68	8	متوسطة
	14	تطوير خطة تنفيذ واضحة لرؤية المدرسة.	2.63	0.76	9	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.71	0.68		متوسطة

يتبيّن من الجدول (12) بأن المتوسّطات الحسابيّة لفقرات هذا مجال المعرفة تراوحت ما بين (2.78 – 2.70) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (1) والّتي تنص على " أهداف التّعلّم في المجتمع." بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.78) وانحراف معياري (0.67)، بينما جاءت الفقرة (2) والّتي تنص على " استراتيجيّات جمع البيانات وتحليلها " بالرّتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.70) وانحراف معياري (0.68) وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.74) وانحراف معياري (0.67) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

كما أن المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (2.75– 2.56) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (9) والّتي تنص على " الاستعداد المستمر لإعادة النظر في افتراضاته ومعتقداته وممارساته " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.64)، بينما جاءت الفقرة (8) والّتي تنص على " ضمان حصول جميع الطّلبة على المعارف والمهارات والقيم اللّازمة ليصبحوا راشدين ناجحين" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.56) وانحراف معياري (0.69) وأن المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.68) وانحراف معياري (0.68) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (2.73– 2.63) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (11) والّتي تنص على " الإيصال الفعّال لرؤية المدرسة وأهدافها إلى العاملين وأولياء الأمور والطّلبة والمجتمع المحلّي" والفقرة (16) الّتي تنص على " استخدام البيانات الديموغرافيّة المتعلقة بالطّلبة وأولياء الأمور في تطوير مهمّة المدرسة وأهدافها" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.73) وانحرافين معياريّين (0.66) و(0.64) على التّوالي، بينما جاءت الفقرة (14) والّتي تنص على " تطوير خطّة تنفيذ واضحة لرؤية المدرسة. " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.63) وانحراف معياري (0.76) وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.71) وانحراف معياري (0.68) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

المعيار الثّاني (القيادة التّعليميّة) " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّأييد والرّعاية والحفاظ على الثّقافة المدرسيّة والبرامج التّعليميّة الّتي تؤدّي إلى تعلّم الطّلبة والنّمو المهني للعاملين."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (13).

الجدول (13)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التّعليمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	21	نظريات التّعلّم وتطبيقاتها.	2.74	0.64	1	متوسطة
	23	مبادئ التّعليم الفعّال.	2.73	0.64	2	متوسطة
	27	عمليّة التّغيير الشاملة لكل عناصر المدرسة.	2.72	0.67	3	متوسطة
	20	تطوّر الطالب أكاديمياً.	2.71	0.67	4	متوسطة
	28	دور التّكنولوجيا في تعزيز تعلم الطّلبة والنمو المهني.	2.71	0.68	4	متوسطة
	29	الثقافات المدرسيّة.	2.71	0.67	4	متوسطة
	22	تصميم المنهج وتنفيذه وتقييمه وتطويره.	2.70	0.68	7	متوسطة
	24	استراتيجيّات القياس والتقييم والتقدير.	2.69	0.68	8	متوسطة
	25	تنوع البرامج التّعليمية.	2.69	0.69	8	متوسطة
	26	نماذج التنمية المهنيّة.	2.69	0.70	8	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.70	0.67		متوسطة
التّوجّهات	33	التنمية المهنيّة كجزء لا يتجزأ من تحسن المدرسة.	2.75	0.65	1	متوسطة
	35	إعداد الطّلبة ليصبحوا أفراداً يسهمون في المجتمع.	2.72	0.67	2	متوسطة
	30	تعلم الطالب هو الهدف الأساسي للتعليم.	2.71	0.66	3	متوسطة
	34	الفوائد التي يجلبها التنوع لمجتمع المدرسة.	2.71	0.67	3	متوسطة
	31	جميع الطّلبة يمكن أن يتعلموا.	2.70	0.67	5	متوسطة
	32	تنوع الأساليب التي يمكن أن يتعلم بها الطّلبة.	2.68	0.70	6	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.71	0.67		متوسطة
الأداء	43	تقييم البرامج والمناهج الدّراسيّة.	2.74	0.65	1	متوسطة
	40	اعتماد التنوع في تطوير خبرات التّعلّم.	2.73	0.64	2	متوسطة
	41	وجود توقعات عالية لأداء كل فرد في المدرسة.	2.73	0.64	2	متوسطة
	36	التنمية المهنيّة التي تعزّز التركيز على تعلم الطالب.	2.72	0.66	4	متوسطة
	39	تحديد معوقات تعلم الطّلبة لمعالجتها.	2.71	0.68	5	متوسطة
	42	الإعلان عن إنجازات الطّلبة والعاملين.	2.71	0.67	5	متوسطة
	45	استخدام مصادر معلومات متنوعة لاتخاذ القرارات.	2.71	0.65	5	متوسطة
	46	تطبيق نماذج متعددة من الإشراف والتقويم.	2.71	0.66	5	متوسطة
	44	تقييم ثقافة المدرسة بشكل منتظم.	2.70	0.66	9	متوسطة
	37	التّعلّم بالاتساق مع رؤية المدرسة وأهدافها.	2.68	0.73	10	متوسطة
	38	تعريف كل فرد في المدرسة بمسؤولياته وإسهاماته.	2.68	0.70	10	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.71	0.67		متوسطة

يتبيّن من الجدول (13) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (2.74- 2.69) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (21) والّتي تنص على " نظريّات التّعلّم وتطبيقاتها" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.74) وانحراف معياري (0.64)، بينما جاءت

الفقرة (24) والّتي تنص على " استراتيجيّات القياس والتّقييم والتّقدير" والفقرة (25) الّتي تنص على " تنوّع البرامج التّعليمية" والفقرة (26) والّتي تنص على " نماذج التّنمية المهنيّة. " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.69) وانحرافات معياريّة (0.68) و(0.69) و(0.70) على التّوالي. وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.70) والانحراف المعياري (0.67) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات ما بين (2.75- 2.68) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (33) والّتي تنص على " التنمية المهنيّة كجزء لا يتجّزأ من تحسّن المدرسة " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.75) وانحراف معياري (0.65)، بينما جاءت الفقرة (32) والّتي تنص على " تنوّع الأساليب الّتي يمكن أن يتعلّم بها الطّلبة." بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.68) وانحراف معياري (0.70). وأن المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.71) والانحراف المعياري (0.67) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (2.74- 2.68) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (43) والّتي تنص على " تقييم البرامج والمناهج الدّراسيّة " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.74) وانحراف معياري (0.65)، بينما جاءت الفقرة (37) الّتي تنص على " التّعلّم بالاتساق مع رؤية المدرسة وأهدافها" والفقرة (38) والّتي تنص على " تعريف كل فرد في المدرسة بمسؤوليّاته وإسهاماته. "بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.68) وانحرافين معياريّين (0.73) و(0.70) على التّوالي. وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.71) والانحراف المعياري (0.67) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

المعيار الثّالث: القيادة التّنظيميّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة بالشّكل الصّحيح، والعمليّات، والموارد من أجل بيئة آمنة تتّسم بالكفاءة، والتّعلّم الفعّال."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (14).

الجدول (14)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التنظيمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	47	مبادئ التّطوير التنظيمي.	2.73	0.67	1	متوسطة
	49	القضايا المتعلقة بسلامة المدرسة وأمنها.	2.71	0.67	2	متوسطة
	52	المسائل المتعلقة بالمرافق المدرسيّة واستثمار المساحة.	2.71	0.67	2	متوسطة

	50	إدارة الموارد البشرية.	2.70	0.66	4	متوسطة
	53	التّكنولوجيا الحاليّة التي تدعم وظائف الإدارة	2.70	0.67	4	متوسطة
	48	الإجراءات التنفيذية على مستوى المدرسة والمنطقة.	2.69	0.69	6	متوسطة
	51	المسائل المتعلقة بالعمليات الماليّة في إدارة المدرسة.	2.53	0.83	7	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.68	0.69		متوسطة
التّوجّهات	54	اتخاذ القرارات الإداريّة لتعزيز التّعليم والتّعلّم.	2.78	0.62	1	متوسطة
	57	وضع معايير وتوقعات أداء عالية.	2.71	0.67	2	متوسطة
	56	منح الثّقة لأعضاء المجتمع المدرسي.	2.69	0.69	3	متوسطة
	55	المجازفة المحسوبة لتحسين المدرسة.	2.24	0.64	4	منخفضة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.60	0.65		متوسطة
الأداء	63	استخدام مهارات حل النّزاعات بشكل فعّال.	2.75	0.65	1	متوسطة
	61	مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات التي تؤثر في المدرسة.	2.73	0.64	2	متوسطة
	65	استخدام مهارات الاتصال الفعّال.	2.72	0.67	3	متوسطة
	60	إدارة الوقت لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التنظيمية.	2.71	0.67	4	متوسطة
	62	استخدام تأطير المشكلات ومهارات حل المشكلات بشكل فعّال.	2.71	0.67	4	متوسطة
	64	استخدام مهارات عمل الفريق وبناء توافق الآراء بشكل فعّال.	2.71	0.67	4	متوسطة
	66	استخدام التّكنولوجيا بطريقة فعّالة لإدارة العمليات المدرسيّة.	2.71	0.67	4	متوسطة
	67	تهيئة بيئة مدرسية آمنة ونظيفة ومريحة.	2.71	0.67	4	متوسطة
	58	تطبيق المناسب من الاتّجاهات الجديدة للتعلم والتّعليم.	2.66	0.70	9	متوسطة
	59	إدارة معدات المدرسة بأمان وكفاءة وفاعليّة.	2.66	0.71	9	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.70	0.67		متوسطة

يتبيّن من الجدول (14) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (2.73- 2.53) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (47) والّتي تنص على " مبادئ التّطوير التّنظيمي." بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.67)، بينما جاءت الفقرة (51) والّتي تنص على " المسائل المتعلّقة بالعمليّات الماليّة في إدارة المدرسة." بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.53) وانحراف معياري (0.83). وأن المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.68) وانحراف معياري (0.69) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات ما بين (2.78- 2.24) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (54) والّتي تنص على " اتّخاذ القرارات الإداريّة لتعزيز التّعليم والتّعلّم" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.78) وانحراف معياري (0.62)، بينما جاءت الفقرة (55) والّتي تنص على " المجازفة المحسوبة لتحسين المدرسة " بمتوسط حسابي (2.24)

وانحراف معياري (0.64) بالرّتبة الأخيرة. وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.60) والانحراف المعياري (0.65) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (2.75 – 2.66) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (63) والّتي تنص على " استخدام مهارات حل النّزاعات بشكل فعّال. " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.65)، بينما جاءت الفقرة (59) والّتي تنص على " إدارة معدّات المدرسة بأمان وكفاءة وفاعليّة " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.66) وانحراف معياري (0.71). وأن المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.70) والانحراف المعياري (0.67) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

المعيار الرّابع: القيادة التّعاونيّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعيّة المختلفة، وتفعيل موارد المجتمع."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرّتب ودرجة التّطبيق لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (15).

الجدول (15)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة التعاونية) حسب المجالات من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	68	القضايا الناشئة التي يحتمل أن تؤثر في المجتمع المدرسي.	2.73	0.64	1	متوسطة
	71	النماذج الناجحة للمشاركات بين المدرسة والمنظمات المختلفة في المجتمع المحلي.	2.73	0.64	1	متوسطة
	69	موارد المجتمع المدرسي المتنوعة.	2.72	0.67	3	متوسطة
	70	العلاقات المجتمعية.	2.71	0.67	4	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.72	0.66		متوسطة
التّوجّهات	73	إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي في عمليات صنع القرار	2.96	0.53	1	متوسطة
	75	أولياء الأمور هم شركاء في تعليم أطفالهم	2.76	0.40	2	متوسطة
	74	التنوع يثري المدرسة	2.71	0.63	3	متوسطة
	76	دعم تعليم الطّلبة يحتاج موارد أولياء الأمور والمجتمع	2.71	0.52	3	متوسطة
	72	تعمل المدارس كجزء لا يتجزأ من المجتمع الأكبر	2.66	0.55	5	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.76	0.52		متوسطة
الأداء	82	تأمين الموارد المتوفرة لتطوير المدرسة.	3.10	0.63	1	متوسطة
	85	إتاحة الفرص للعاملين لتطوير المهارات التعاونية	2.96	0.32	2	متوسطة
	80	إعطاء المصداقية للأفراد والجماعات الذين قد يختلفون في قيمهم وآرائهم.	2.96	0.63	2	متوسطة

	83	إنشاء شراكات مع مؤسسات التّعلــيم العــالي، وفئات المجتمع المحلي لتعزيز البرامج ودعــم أهداف المدرسة.	2.94	0.63	4	متوسطة
	77	المشاركة النشطة مع المجتمع المحلي.	2.78	0.63	5	متوسطة
	79	الاتصال مع مختلف المنظمات التّربويّة وغيــر التّربويّة.	2.76	0.85	6	متوسطة
	81	مشاركة المدرسة والمجتمع في الموارد لخدمــة بعضهما بعضاً.	2.75	0.66	7	متوسطة
	78	استخدام المعلومات عن الاحتياجــات المتعلقــة بأولياء الأمور والمجتمع بأنتظام.	2.73	0.64	8	متوسطة
	84	تطوير العلاقات الإعلامية الفعّالة	2.42	0.63	9	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.82	0.57		متوسطة

يتبيّن من الجدول (15) بأنّ فقرات مجال المعرفة تراوحت متوسّطاتها الحسابيّة مــا بــين (2.73 – 2.71) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (68) والّتي تنص على " القضايا النّاشــئة الّتي يحتمل أن تؤثّر في المجتمع المدرسي " والفقرة (71) الّتي تنص على " النّماذج النّاجحــة للمشاركات بين المدرسة والمنظّمات المختلفة في المجتمع المحلّي" بالرّتبــة الأولــى بمتوسّــط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.64) لكلٍّ منهما، بينما جاءت الفقرة (70) والّتي تــنص على " العلاقات المجتمعية" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.71) وانحراف معياري (0.67) وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.72) انحراف معياري (0.66) وهو يشير إلــى درجــة تطبيق متوسّطة.

وأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحــت مــا بــين (2.96 – 2.66) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (73) والّتي تنص على " إشراك أوليــاء الأمــور وأعضــاء المجتمع المدرسي في عمليّات صنع القرار" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.96) وانحــراف معياري (0.53)، بينما جاءت الفقرة (72) والّتي تنص على " تعمل المدارس كجزء لا يتجــزّأ من المجتمع الأكبر" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.66) وانحراف معياري (0.55). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.76) والانحراف المعياري (0.52) وهو يشير إلــى درجــة تطبيق متوسّطة.

والمتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء تراوحت ما بــين (3.10– 2.42) وبدرجــة متوسّطة، وجاءت الفقرة (82) والّتي تنص على " تأمين الموارد المتوفّرة لتطــوير المدرســة." بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (3.10) وانحراف معياري (0.63)، بينما جاءت الفقرة (84) والّتي تنص على " تطوير العلاقات الإعلاميّة الفعّالة" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.42) وانحراف معياري (0.63). وأن المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.82) والانحراف المعيــاري (0.57) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

المعيار الخامس: القيادة الأخلاقية: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجـاح جميـع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة، وإنصاف، وبطريقة أخلاقيّة."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (16).

الجدول (16)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة الأخلاقية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	90	فلسفة التّربية وتاريخها	2.78	0.63	1	متوسطة
	87	مختلف الأطر الأخلاقية ونظريات الأخلاق	2.75	0.67	2	متوسطة
	86	دور القيادة في تطوير المجتمع	2.73	0.96	3	متوسطة
	88	قيم المجتمع المدرسي المتنوعة	2.73	0.64	3	متوسطة
	89	القواعد الأخلاقية للمهنة	2.57	0.79	5	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.71	0.74		متوسطة
التّوجّهات	91	المبادئ الواردة في قانون حقوق الإنسان	2.73	0.64	1	متوسطة
	96	تطوير مجتمع مدرسي أخلاقي.	2.73	0.64	1	متوسطة
	94	تركيز الاهتمام الخاص بالصالح العام للمجتمع المدرسي.	2.71	0.67	3	متوسطة
	95	تحمل الشّخص للعواقب التي قد تنجم عن مبادئه وأفعّاله.	2.71	0.69	3	متوسطة
	92	حق كل طالب في تعليم مجاني جيد	2.68	0.71	5	متوسطة
	93	دمج المبادئ الأخلاقية في عمليّة صنع القرار	2.68	0.73	5	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.71	0.68		متوسطة
الأداء	101	الأخذ في الاعتبار أثر الممارسات الإداريّة في المعلّمين.	2.73	0.64	1	متوسطة
	102	استخدام نفوذه الوظيفي لتعزيز البرنامج التّعليمي بدلاً من المكاسب الشّخصيّة.	2.71	0.67	2	متوسطة
	103	معاملة الجميع بأنصاف ونزاهة واحترام.	2.71	0.67	2	متوسطة
	98	إرساء القيم في المنظّمة لتحفيز العاملين على تحقيق مستويات أعلى من الأداء	2.69	0.69	4	متوسطة
	99	تجسيد القدوة الحسنة	2.68	0.68	5	متوسطة
	104	حماية حقوق الطّلبة والعاملين	2.68	0.70	5	متوسطة
	105	تطبيق القوانين بعدل و حكمة وتعقل.	2.66	0.74	7	متوسطة
	100	تحمل المسؤولية عن عمليات المدرسة.	2.63	0.74	8	متوسطة
	97	التعامل بالأخلاقيات المهنيّة والشّخصيّة	2.61	0.77	9	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.68	0.70		متوسطة

يتبيّن من الجدول (16) بأنّ فقرات مجال المعرفة تراوحت متوسّطاتها الحسابيّة ما بين (2.78 –2.57) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (90) والّتي تنص على" فلسفة التّربية وتاريخها " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.78) وانحراف معياري (0.63)، بينما جاءت الفقرة (89) والّتي تنص على " القواعد الأخلاقيّة للمهنة" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.57) وانحراف معياري (0.79). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.71) والانحراف المعياري (0.74) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات ما بين (2.73 –2.68) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (91) والّتي تنص على " المبادئ الواردة في قانون حقوق الإنسان " والفقرة (96) الّتي تنص على " تطوير مجتمع مدرسي أخلاقي" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.64) لكلٍّ منهما، بينما جاءت الفقرة (92) الّتي تنص على " حق كل طالب في تعليم مجاني جيّد" والفقرة (93) والّتي تنص على " دمج المبادئ الأخلاقيّة في عمليّة صنع القرار" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.68) وانحرافين معياريّين (0.71) و(0.73) على التّوالي. وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.71) والانحراف المعياري (0.68) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (2.73– 2.61) وبدرجة متوسّطة، وجاءت الفقرة (101) والّتي تنص على " الأخذ في الاعتبار أثر الممارسات الإداريّة في المعلّمين. " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.73) وانحراف معياري (0.64)، بينما جاءت الفقرة (97) والّتي تنص على " التّعامل بالأخلاقيّات المهنيّة والشّخصيّة" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.61) وانحراف معياري (0.77). وأن المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.68) والانحراف المعياري (0.70) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

المعيار السّادس: القيادة السّياسيّة: " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السّياق السّياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة التّطبيق لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (17).

الجدول (17)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة تطبيق المعيار (القيادة السّياسيّة) حسب المجالات الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	109	استراتيجيّات التّغيير وتسوية المنازعات.	2.72	0.67	1	متوسطة
	108	الأنظمة السياسيّة والاجتماعيّة والثقافية والاقتصاديّة والعمليات الّتي تؤثر في المدرسة.	2.68	0.70	2	متوسطة
	111	حركة التنمية السياسيّة.	2.68	0.68	2	متوسطة
	110	القضايا العالمية الّتي تؤثر في التّعليم والتّعلّم.	2.66	0.70	4	متوسطة
	107	قوانين التّربية والتّعليم	2.64	0.74	5	متوسطة
	106	دور التّعليم العام في تطوير مجتمع منتج اقتصادياً.	2.51	0.82	6	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.65	0.72		متوسطة

التّوجّهات	114	أهمّيّة مواصلة الحوار مع صانعي القـرارات الآخرين الذين يؤثرون في التّعليم.	2.79	0.63	1	متوسطة
	115	المشاركة النشطة في صنع السّياسات التي تخدم التّعليم.	2.71	0.68	2	متوسطة
	112	التّعليم كوسيلة أساسية للحراك الاجتماعي.	2.69	0.72	3	متوسطة
	116	استخدام النظم القانونية لحمايـة حقـوق الطالب وتحسين فرصه.	2.62	0.83	4	متوسطة
	113	الاعتراف بمجموعة متنوعة من الأفكار والقيم والثّقافات.	2.52	0.81	5	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.66	0.73		متوسطة
الأداء	118	استمرارية الحوار مـع ممثلـين لمجموعـات متنوعة من المجتمع.	2.98	0.64	1	متوسطة
	119	عمل المجتمع المدرسي ضمن إطار سياسـات الدّولة وقوانينها.	2.78	0.61	2	متوسطة
	121	تطوير خطوط الاتصال مـع صـناع القـرار خارج المجتمع المدرسي.	2.95	0.67	3	متوسطة
	120	تشكيل سياسة عامة لتقديم التّعلـيم الجيـد للطلبة.	2.74	0.68	4	متوسطة
	117	إبقاء المجتمع المدرسي على اطـلاع بشـأن الاتّجاهات والقضايا، والتّغيّرات المحتملة فـي البيئة المحيطة.	2.56	0.80	5	متوسطة
		المتوسّط الحسابي للمجال	2.80	0.68		متوسطة

يتبيّن من الجدول(17) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بـين (2.72 -2.51)، وجاءت الفقرة (109) والّتي تنص على "اسـتراتيجيّات التّغييـر وتسـوية المنازعات " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.72) وانحراف معياري (0.67)، بينما جـاءت الفقرة (106) والّتي تنص على " دور التّعليم العام في تطوير مجتمع منتج اقتصاديّاً " بالرّتبـة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.51) وانحراف معياري (0.82). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.65) والانحراف المعياري (0.72) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجـال التّوجّهـات مـا بـين (2.79 -2.52)، وجاءت الفقرة (114) والّتي تنص على "أهمّيّة مواصلة الحوار مع صانعي القرارات الآخـرين الّذين يؤثّرون في التّعليم." بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.79) وانحراف معياري (0.63)، بينما جاءت الفقرة (113) والّتي تنص على " الاعتراف بمجموعة متنوّعة من الأفكار والقـيم والثّقافات" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.52) وانحراف معياري (0.81). وأن المتوسّـط الحسابي للمجال بلغ (2.66) والانحراف المعياري (0.73) وهو يشير إلـى درجـة تطبيـق متوسّطة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (2.98- 2.56). وجاءت الفقرة (118) الّتي تنص على " استمراريّة الحوار مع ممثلين لمجموعات متنوّعة من المجتمع." بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (2.98) وانحراف معياري (0.64)، بينما جاءت الفقرة (117) والّتي تنص على " إبقاء المجتمع المدرسي على اطّلاع بشأن الاتّجاهات والقضايا والتّغيّرات المحتملة في البيئة المحيطة " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (2.56) وانحراف معياري (0.80) وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (2.80) والانحراف المعياري (0.68) وهو يشير إلى درجة تطبيق متوسّطة.

نتائج السّؤال الثّاني:

ما أهمّيّة معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المقترحة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمديرين؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة للمعايير السّتّة الرّئيسة ولفقرات كل معيار ومجالاته الفرعيّة الثّلاثة وترتيب المتوسّطات الحسابيّة بشكل تنازلي وفقاً لاستجابات المعلّمين والمديرين، وكما يأتي:

أولا: النتائج الخاصة باستجابات المعلّمين وفقاً للمعايير السّتّة، وعلى النّحو الآتي:

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة للمعايير السّتّة الرّئيسة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (18).

الجدول (18)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة أهمّيّة المعايير المقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً

المعيار	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
الخامس: القيادة الأخلاقية	4.68	0.50	1	مرتفعة
الأول: القيادة الحكيمة	4.65	0.45	2	مرتفعة
الثاني: القيادة التّعليمية	4.65	0.46	2	مرتفعة
الثالث: القيادة التنظيمية	4.64	0.45	4	مرتفعة
الرابع: القيادة التعاونية	4.61	0.54	5	مرتفعة
السادس: القيادة السياسيّة	4.50	0.46	6	مرتفعة

أظهرت النّتائج في الجدول (18) أنّ المتوسّطات الحسابيّة للمعايير المقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين، تراوحت ما بين (4.68 – 4.61) وبدرجة مرتفعة، وقد جاء المعيار الخامس الذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة، وإنصاف، وبطريقة أخلاقيّة." بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.68) وانحراف معياري (0.50) في حين جاء المعيار السّادس الّذي

ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السّياق السّياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثّقافي." بالرّتبة السّادسة والأخيرة، بمتوسّط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.46). وتوضّح الجداول الآتية (19، 20، 21، 22، 23، 24) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب لفقرات كل معيار من المعايير السّتّة، إذْ تمّ ترتيب المتوسّطات الحسابيّة ترتيباً تنازليّاً.

المعيار الأول: القيادة الحكيمة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بتيسير التّطوير والصّياغة والتّنفيذ والإشراف على رؤية التّعلّم الّتي يتشاركها ويدعمها المجتمع المدرسي."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (19).

الجدول (19)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة الحكيمة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً.

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
المعرفة	3	مهارات الاتصال الفعّال.	4.65	0.49	1	مرتفعة
	4	مهارات التفاوض الفعّالة.	4.65	0.49	1	مرتفعة
	1	أهداف التّعلّم في المجتمع.	4.64	0.49	3	مرتفعة
	2	استراتيجيّات جمع البيانات وتحليلها.	4.62	0.50	4	مرتفعة
	المتوسّط الحسابي للمجال		4.64	0.46		مرتفعة
التّوجّهات	8	ضمان حصول جميع الطّلبة على المعارف والمهارات والقيم اللازمة ليصبحوا راشدين ناجحين.	4.67	0.48	1	مرتفعة
	9	الاستعداد المستمر لإعادة النظر في افتراضاته ومعتقداته وممارساته.	4.67	0.48	1	مرتفعة
	5	رؤية المدرسة لمعايير عالية للتعلم.	4.65	0.49	3	مرتفعة
	6	التحسين المستمر للمدرسة.	4.65	0.49	3	مرتفعة
	10	العمل على تحقيق أداء عالٍ للمنظّمة.	4.65	0.49	3	مرتفعة
	7	مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي.	4.64	0.49	6	مرتفعة
	المتوسّط الحسابي للمجال		4.65	0.44		مرتفعة
الأداء	18	الحصول على الموارد اللازمة لدعم تنفيذ رسالة المدرسة وأهدافها.	4.68	0.48	1	مرتفعة
	11	الإيصال الفعّال لرؤية المدرسة وأهدافها إلى العاملين وأولياء الأمور والطّلبة والمجتمع المحلي.	4.66	0.49	2	مرتفعة
	13	مشاركة المجتمع المدرسي في جهود تحسين المدرسة.	4.66	0.49	2	مرتفعة
	17	حل المشكلات الّتي تحول دون تحقيق رؤية المدرسة.	4.66	0.49	2	مرتفعة
	19	تقييم مستمر لرؤية المدرسة وأهدافها.	4.66	0.49	2	مرتفعة
	14	تطوير خطة تنفيذ واضحة لرؤية المدرسة.	4.65	0.49	6	مرتفعة
	15	استخدام البيانات في تقييم تعلم الطّلبة لتطوير رؤية المدرسة وأهدافها.	4.65	0.49	6	مرتفعة
	12	تطوير رؤية المدرسة مع أعضاء المجتمع المدرسي.	4.64	0.49	8	مرتفعة
	16	استخدام البيانات الديموغرافية المتعلقة بالطّلبة وأولياء الأمور في تطوير مهمة المدرسة وأهدافها.	4.64	0.55	8	مرتفعة
	المتوسّط الحسابي للمجال		4.66	0.45		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (19) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (4.65– 4.62) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (3) والّتي تنص على "مهارات الاتّصال الفعّال" والفقرة (4) الّتي تنص على " مهارات التّفاوض الفعّالة" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.65) وانحراف معياري (0.49) لكلٍّ منهما، بينما جاءت الفقرة (2) والّتي تنص على "استراتيجيّات جمع البيانات وتحليلها" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.62) وانحراف معياري (0.50) وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.64) وانحراف معياري (0.46) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.67– 4.64) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (8) والّتي تنص على "ضمان حصول جميع الطّلبة على المعارف والمهارات والقيم اللّازمة ليصبحوا راشدين ناجحين" والفقرة (9) الّتي تنص على " الاستعداد المستمر لإعادة النّظر في افتراضاته ومعتقداته وممارساته" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.67) وانحراف معياري (0.48) لكلٍّ منهما، بينما جاءت الفقرة (7) والّتي تنص على "مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.64) وانحراف معياري (0.49) وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.65) وانحراف معياري (0.44) وهويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (4.68 –4.64) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (18) والّتي تنص على " الحصول على الموارد اللّازمة لدعم تنفيذ رسالة المدرسة وأهدافها"، بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.68) وانحراف معياري (0.48)، بينما جاءت الفقرة (12) الّتي تنص على " تطوير رؤية المدرسة مع أعضاء المجتمع المدرسي" والفقرة (16) والّتي تنص على " استخدام البيانات الديموغرافيّة المتعلّقة بالطّلبة وأولياء الأمور في تطوير مهمّة المدرسة وأهدافها " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.64) وانحرافين معياريّين (0.49) و(0.55) على التّوالي. وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.66) والانحراف المعياري (0.45) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

المعيار الثّاني (القيادة التّعليمية): " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّأييد والرّعاية والحفاظ على الثّقافة المدرسيّة والبرامج التّعليميّة الّتي تؤدي إلى تعلّم الطّلبة والنّمو المهني للعاملين."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازلياً، وكما مبيّن في الجدول (20).

الجدول (20)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التّعليميّة) حسب المجالات الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً.

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
المعرفة	25	استراتيجيّات القياس والتقييم والتقدير.	4.68	0.48	1	مرتفعة
	26	نماذج التنمية المهنيّة.	4.67	0.48	2	مرتفعة
	21	نظريات التّعلّم وتطبيقاتها.	4.66	0.49	3	مرتفعة
	23	مبادئ التّعليم الفعّال.	4.66	0.49	3	مرتفعة
	22	تصميم المنهج وتنفيذه وتقييمه وتطويره.	4.65	0.49	5	مرتفعة
	20	تطوّر الطالب أكاديمياً.	4.64	0.49	6	مرتفعة
	25	تنوع البرامج التّعليمية.	4.64	0.49	6	مرتفعة
	27	عمليّة التّغيير الشاملة لكل عناصر المدرسة.	4.64	0.49	6	مرتفعة
	28	دور التّكنولوجيا في تعزيز تعلم الطّلبة والنمو المهني.	4.64	0.49	6	مرتفعة
	29	الثقافات المدرسيّة.	4.63	0.50	10	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.65	0.44		مرتفعة
التّوجّهات	34	الفوائد التي يجلبها التنوع لمجتمع المدرسة.	4.66	0.49	1	مرتفعة
	33	التنمية المهنيّة كجزء لا يتجزأ من تحسن المدرسة.	4.65	0.49	2	مرتفعة
	30	تعلم الطالب هو الهدف الأساسي للتعليم.	4.64	0.49	3	مرتفعة
	35	إعداد الطّلبة ليصبحوا أفراداً يسهمون في المجتمع.	4.64	0.49	3	مرتفعة
	31	جميع الطّلبة يمكن أن يتعلموا.	4.62	0.50	5	مرتفعة
	32	تنوع الأساليب التي يمكن أن يتعلم بها الطّلبة.	4.61	0.50	6	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.64	0.44		مرتفعة
الأداء	39	تحديد معوقات تعلم الطّلبة لمعالجتها.	4.72	0.46	1	مرتفعة
	37	التّعلّم بالاتساق مع رؤية المدرسة وأهدافها.	4.68	0.48	2	مرتفعة
	44	تقييم ثقافة المدرسة بشكل منتظم.	4.68	0.48	2	مرتفعة
	42	الإعلان عن إنجازات الطّلبة والعاملين.	4.66	0.49	4	مرتفعة
	41	وجود توقعات عالية لأداء كل فرد في المدرسة.	4.65	0.49	5	مرتفعة
	43	تقييم البرامج والمناهج الدّراسيّة.	4.65	0.49	5	مرتفعة
	36	التنمية المهنيّة التي تعزّز التركيز على تعلم الطالب.	4.64	0.49	7	مرتفعة
	45	استخدام مصادر معلومات متنوعة لاتخاذ القرارات.	4.64	0.49	7	مرتفعة
	46	تطبيق نماذج متعددة من الإشراف والتقويم.	4.64	0.49	7	مرتفعة
	40	اعتماد التنوع في تطوير خبرات التّعلّم.	4.63	0.49	10	مرتفعة
	38	تعريف كل فرد في المدرسة بمسؤولياته وإسهاماته.	4.61	0.50	11	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.67	0.44		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (20) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (4.68 –4.64) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (25) والّتي تنص على "استراتيجيات القياس والتّقييم والتّقدير"، بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.68) وانحراف معياري (0.48) بينما

جاءت الفقرة (29) والّتي تنص على " الثّقافات المدرسيّة " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.63) وانحراف معياري (0.50). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.65) وانحراف معياري (0.44) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.66- 4.61) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (34) والّتي تنص على " الفوائد الّتي يجلبها التنوّع لمجتمع المدرسة"، بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.49) بينما جاءت الفقرة (32) والّتي تنص على " تنوّع الأساليب الّتي يمكن أن يتعلّم بها الطّلبة " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.61) وانحراف معياري (0.50). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.64) والانحراف المعياري (0.44) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت فقرات مجال الأداء ما بين (4.72- 4.61) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (39) والّتي تنص على "تحديد معوّقات تعلّم الطّلبة لمعالجتها" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.72) وانحراف معياري (0.46) بينما جاءت الفقرة (38) والّتي تنص على " تعريف كل فرد في المدرسة بمسؤوليّاته وإسهاماته " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.61) وانحراف معياري (0.50)، وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.67) والانحراف المعياري (0.44) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

المعيار الثّالث: القيادة التّنظيميّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة بالشّكل الصّحيح، والعمليّات، والموارد من أجل بيئة آمنة تتّسم بالكفاءة، والتّعلّم الفعّال."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (21).

الجدول (21)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التنظيمية) حسب المجالات الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
المعرفة	51	المسائل المتعلقة بالعمليات الماليّة في إدارة المدرسة.	4.69	0.48	1	مرتفعة
	48	الإجراءات التنفيذية على مستوى المدرسة والمنطقة.	4.68	0.48	2	مرتفعة
	49	القضايا المتعلقة بسلامة المدرسة وأمنها.	4.67	0.48	3	مرتفعة
	53	التّكنولوجيا الحاليّة الّتي تدعم وظائف الإدارة	4.66	0.48	4	مرتفعة
	47	مبادئ التّطوير التنظيمي.	4.65	0.49	5	مرتفعة
	52	المسائل المتعلّقة بالمرافق المدرسيّة واستثمار المساحة.	4.64	0.51	6	مرتفعة
	50	إدارة الموارد البشرية.	4.61	0.47	7	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.65	0.49		مرتفعة

التّوجّهات	56	منح الثّقة لأعضاء المجتمع المدرسي.	4.69	0.56	1	مرتفعة
	55	المجازفة المحسوبة لتحسين المدرسة.	4.66	0.49	2	مرتفعة
	57	وضع معايير وتوقعات أداء عالية.	4.65	0.49	3	مرتفعة
	54	اتخاذ القرارات الإداريّة لتعزيز التّعليم والتّعلّم.	4.52	0.51	4	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.63	0.42		مرتفعة
الأداء	59	إدارة معدات المدرسة بأمان وكفاءة وفاعليّة.	4.66	0.49	1	مرتفعة
	60	إدارة الوقت لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التنظيمية.	4.65	0.49	2	مرتفعة
	61	مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات الّتي تؤثر في المدرسة.	4.65	0.49	2	مرتفعة
	62	استخدام تأطير المشكلات ومهارات حل المشكلات بشكل فعّال.	4.65	0.49	2	مرتفعة
	64	استخدام مهارات عمل الفريق وبناء توافق الآراء بشكل فعّال.	4.65	0.49	2	مرتفعة
	65	استخدام مهارات الاتصال الفعّال.	4.65	0.49	2	مرتفعة
	66	استخدام التكنولوجيا بطريقة فعّالة لإدارة العمليات المدرسيّة.	4.65	0.49	2	مرتفعة
	67	تهيئة بيئة مدرسية آمنة ونظيفة ومريحة.	4.65	0.49	2	مرتفعة
	63	استخدام مهارات حل النّزاعات بشكل فعّال.	4.62	0.50	9	مرتفعة
	58	تطبيق المناسب من الاتّجاهات الجديدة للتعليم والتّعلّم.	4.60	0.50	10	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.64	0.45		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (21) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (4.69– 4.61) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (51) والّتي تنص على "المسائل المتعلّقة بالعمليّات الماليّة في إدارة المدرسة" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.69) وانحراف معياري (0.48) بينما جاءت الفقرة (50) والّتي تنص على " إدارة الموارد البشريّة " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.61) وانحراف معياري (0.47). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.65) والانحراف المعياري (0.49) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.69– 4.52) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (56) والّتي تنص على " منح الثّقة لأعضاء المجتمع المدرسي" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.69) وانحراف معياري (0.56) بينما جاءت الفقرة (54) والّتي تنص على " اتّخاذ القرارات الإداريّة لتعزيز التّعليم والتّعلّم" بالرّتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.51)، وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.63) وانحراف معياري (0.42) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت فقرات مجال الأداء ما بين (4.66 – 4.60) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (59) والّتي تنص على " إدارة معدّات المدرسة بأمان وكفاءة وفاعليّة" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.49) بينما جاءت الفقرة (58) والّتي تنص على " تطبيق المناسب من الاتّجاهات الجديدة للتعليم والتّعلّم " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.60)

وانحراف معياري (0.50). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.64) وانحـراف معيـاري (0.45) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

المعيار الرّابع: القيادة التّعاونيّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعـزّز نجـاح جميـع الطّلبة بالتّعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعيّـة المختلفة، وتفعيل موارد المجتمع."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (22).

الجدول (22)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التعاونية) حسب المجالات من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
المعرفة	71	النماذج الناجحة للمشاركات بين المدرسة والمنظمات المختلفة في المجتمع المحلي.	4.65	0.63	1	مرتفعة
	70	العلاقات المجتمعية.	4.61	0.57	2	مرتفعة
	69	موارد المجتمع المدرسي المتنوعة.	4.60	0.60	3	مرتفعة
	68	القضايا الناشئة التي يحتمل أن تؤثر في المجتمع المدرسي.	4.55	0.55	4	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.60	0.58		مرتفعة
التّوجّهات	75	أولياء الأمور هم شركاء في تعليم أطفالهم	4.71	0.62	1	مرتفعة
	76	دعم تعليم الطّلبة يحتاج موارد أولياء الأمور والمجتمع	4.65	0.49	2	مرتفعة
	74	التنوع يثري المدرسة	4.63	0.41	3	مرتفعة
	72	تعمل المدارس كجزء لا يتجزأ من المجتمع الأكبر	4.62	0.56	4	مرتفعة
	73	إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي الآخرين في المدرسة في عمليات صنع القرار	4.47	0.51	5	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.61	0.51		مرتفعة
الأداء	77	المشاركة النشطة مع المجتمع المحلي.	4.71	0.46	1	مرتفعة
	80	إعطاء المصداقية للأفراد والجماعات الذين قد يختلفون في قيمهم وآرائهم.	4.66	0.63	2	مرتفعة
	81	مشاركة المدرسة والمجتمع في الموارد لخدمة بعضهما بعضاً.	4.65	0.71	3	مرتفعة
	78	استخدام المعلومات عن الاحتياجات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع بأنتظام.	4.64	0.56	4	مرتفعة
	79	الاتصال مع مختلف المنظمات التّربويّة وغير التّربويّة.	4.64	0.51	4	مرتفعة
	83	إنشاء شراكات مع مؤسسات التّعليم العالي، وفئات المجتمع المحلي لتعزيز البرامج ودعم أهداف المدرسة.	4.64	0.43	4	مرتفعة
	82	تأمين الموارد المتوفرة لتطوير المدرسة.	4.61	0.41	7	مرتفعة
	84	تطوير العلاقات الإعلامية الفعّالة	4.52	0.41	8	مرتفعة
	85	إتاحة الفرص للعاملين لتطوير المهارات التعاونية	4.48	0.45	92	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.62	0.51		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (22) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (4.65− 4.55) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (71) والّتي تنص على "النّماذج النّاجحة للمشاركات بين المدرسة والمنظّمات المختلفة في المجتمع المحلّي" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.65) وانحراف معياري (0.63)، بينما جاءت الفقرة (68) والّتي تنص على " القضايا النّاشئة الّتي يحتمل أن تؤثّر في المجتمع المدرسي " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.55) وانحراف معياري (0.55) وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.60) والانحراف المعياري (0.58) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.71 − 4.47) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (75) والّتي تنص على " أولياء الأمور هم شركاء في تعليم أطفالهم" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.71) وانحراف معياري (0.62)، بينما جاءت الفقرة (73) والّتي تنص على " إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي في عمليات صنع القرار" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.47) وانحراف معياري (0.51). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.61) والانحراف المعياري (0.51) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (4.71 − 4.48) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (77) والّتي تنص على " المشاركة النّشطة مع المجتمع المحلّي" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.71) وانحراف معياري (0.46)، بينما جاءت الفقرة (85) والّتي تنص على " إتاحة الفرص للعاملين لتطوير المهارات التّعاونية "بالرّتبة الأخيرة بمتوّسط حسابي (4.48) وانحراف معياري (0.45). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.62) والانحراف المعياري (0.51) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

المعيار الخامس: القيادة الأخلاقيّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة، وإنصاف، وبطريقة أخلاقيّة."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (23).

الجدول (23)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة الأخلاقية) حسب المجالات الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
المعرفة	89	القواعد الأخلاقية للمهنة	4.78	0.43	1	مرتفعة
	87	مختلف الأطر الأخلاقية ونظريات الأخلاق	4.71	0.57	2	مرتفعة

	90	فلسفة التّربية وتاريخها	4.69	0.47	3	مرتفعة
	86	دور القيادة في تطوير المجتمع	4.64	0.49	4	مرتفعة
	88	قيم المجتمع المدرسي المتنوعة	4.53	0.60	5	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.67	0.51		مرتفعة
التّوجّهات	93	دمج المبادئ الأخلاقية في عمليّة صنع القرار	4.69	0.48	1	مرتفعة
	96	تطوير مجتمع مدرسي أخلاقي.	4.68	0.42	2	مرتفعة
	91	المبادئ الواردة في قانون حقوق الإنسان	4.65	0.55	3	مرتفعة
	92	حق كل طالب في تعليم مجاني جيد	4.64	0.49	4	مرتفعة
	94	تركيز الاهتمام الخاص بالصالح العام للمجتمع المدرسي.	4.62	0.50	5	مرتفعة
	95	تحمل الشّخص للعواقب الّتي قد تنجم عن مبادئه وأفعّاله.	4.61	0.54	6	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.65	0.68		مرتفعة
الأداء	104	حماية حقوق الطّلبة والعاملين	4.96	0.51	1	مرتفعة
	97	التعامل بالأخلاقيات المهنيّة والشّخصيّة	4.90	0.63	2	مرتفعة
	103	معاملة الجميع بأنصاف ونزاهة واحترام.	4.85	0.41	3	مرتفعة
	100	تحمل المسؤولية عن عمليات المدرسة.	4.75	0.45	4	مرتفعة
	99	تجسيد القدوة الحسنة	4.70	0.56	5	مرتفعة
	102	استخدام نفوذه الوظيفي لتعزيز البرنامج التّعليمي بدلاً من المكاسب الشّخصيّة.	4.65	0.49	6	مرتفعة
	98	إرساء القيم في المنظّمة لتحفيز العاملين على تحقيق مستويات أعلى من الأداء	4.63	0.50	7	مرتفعة
	101	الأخذ في الاعتبار أثر الممارسات الإداريّة في المعلّمين.	4.58	0.51	8	مرتفعة
	105	تطبيق القوانين بعدل و حكمة وتعقل.	4.52	0.41	9	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.73	0.50		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (23) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (4.78- 4.53) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (89) والّتي تنص على "القواعد الأخلاقية للمهنة" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.78) وانحراف معياري (0.43)، بينما جاءت الفقرة (88) والّتي تنص على " قيم المجتمع المدرسي المتنوّعة " بالرّتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (0.60). وإنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.67) والانحراف المعياري (0.51) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهميّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.69- 4.61) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (93) والّتي تنص على " دمج المبادئ الأخلاقيّة في عمليّة صنع القرار" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.69) وانحراف معياري (0.48)، بينما جاءت الفقرة (95) والّتي تنص على " تحمّل الشّخص للعواقب الّتي قد تنجم عن مبادئه وأفعاله " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.61) وانحراف معياري (0.54). وإن المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.65) والانحراف المعياري (0.68) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (4.96- 4.52) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (104) والّتي تنص على " حماية حقوق الطّلبة والعاملين" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.96) وانحراف معياري (0.51)، بينما جاءت الفقرة (105) والّتي تنص على " تطبيق القوانين بعدل و حكمة وتعقّل " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.41). وإنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.73) والانحراف المعياري (0.50) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

المعيار السّادس: القيادة السّياسيّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السّياق السّياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثّقافي."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتّبة تنازلياً، وكما مبيّن في الجدول (24).

الجدول (24)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة السياسيّة) حسب المجالات الثّلاثة من وجهة نظر المعلّمين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
المعرفة	106	دور التّعليم العام في تطوير مجتمع منتج اقتصادياً.	4.66	0.48	1	مرتفعة
	107	قوانين التّربية والتّعليم	4.57	0.52	2	مرتفعة
	108	الأنظمة السياسيّة والاجتماعيّة والثقافية والاقتصاديّة والعمليات الّتي تؤثر في المدرسة.	4.51	0.41	3	مرتفعة
	110	القضايا العالمية الّتي تؤثر في التّعليم والتّعلّم.	4.50	0.41	4	مرتفعة
	109	استراتيجيّات التّغيير وتسوية المنازعات.	4.32	0.48	5	مرتفعة
	111	حركة التنمية السياسيّة.	4.32	0.41	5	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.48	0.45		مرتفعة
التّوجّهات	116	استخدام النظم القانونية لحماية حقوق الطالب وتحسين فرصه.	4.69	0.47	1	مرتفعة
	114	أهمّيّة مواصلة الحوار مع صانعي القرارات الآخرين الذين يؤثرون في التّعليم.	4.64	0.49	2	مرتفعة
	115	المشاركة النشطة في صنع السياسات الّتي تخدم التّعليم.	4.58	0.41	3	مرتفعة
	112	التّعليم كوسيلة أساسية للحراك الاجتماعي.	4.32	0.41	4	مرتفعة
	113	الاعتراف بمجموعة متنوعة من الأفكار والقيم والثّقافات.	4.21	0.43	5	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.48	0.44		مرتفعة
الأداء	117	إبقاء المجتمع المدرسي على اطّلاع بشأن الاتّجاهات والقضايا، والتّغيّرات المحتملة في البيئة المحيطة.	4.68	0.48	1	مرتفعة
	118	استمرارية الحوار مع ممثلين لمجموعات متنوعة من المجتمع.	4.65	0.49	2	مرتفعة
	121	تطوير خطوط الاتصال مع صناع القرار خارج المجتمع المدرسي.	4.60	0.43	3	مرتفعة
	119	عمل المجتمع المدرسي ضمن إطار سياسات الدّولة وقوانينها.	4.44	0.51	4	مرتفعة
	120	تشكيل سياسة عامة لتقديم التّعليم الجيد للطلبة.	4.35	0.50	5	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.54	0.48		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (24) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (4.66 – 4.32) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (106) والّتي تنص على " دور التّعليم العام في تطوير مجتمع منتج اقتصادياً " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.48)، بينما جاءت الفقرة (111) والّتي تنص على " حركة التّنمية السّياسيّة" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.41). وإنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.48) والانحراف المعياري (0.45) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.69– 4.21) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (116) والّتي تنص على " استخدام النظم القانونيّة لحماية حقوق الطالب وتحسين فرصه" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.69) وانحراف معياري (0.47)، بينما جاءت الفقرة (113) والّتي تنص على "الاعتراف بمجموعة متنوّعة من الأفكار والقيم والثّقافات " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.43). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.48) والانحراف معياري (0.44) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (4.68– 4.35) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (117) والّتي تنص على " إبقاء المجتمع المدرسي على اطّلاع بشأن الاتّجاهات والقضايا، والتّغيّرات المحتملة في البيئة المحيطة" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.68) وانحراف معياري (0.48)، بينما جاءت الفقرة (120) والّتي تنص على " تشكيل سياسة عامّة لتقديم التّعليم الجيّد للطّلبة" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.35) وانحراف معياري (0.50). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.54) والانحراف المعياري (0.48) وهو يشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

ثانياً: النّتائج الخاصّة باستجابات المديرين وفقاً للمعايير السّتّة:

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب، ودرجة الأهمّيّة للمعايير السّتّة الرّئيسة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (25).

الجدول (25)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب والمستوى لدرجة أهمّيّة المعايير المقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً

المعيار	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
الثالث: القيادة التنظيمية	4.68	0.49	1	مرتفعة
السادس: القيادة السياسيّة	4.68	0.44	1	مرتفعة
الثاني: القيادة التّعليمية	4.65	0.49	3	مرتفعة
الأول: القيادة الحكيمة	4.63	0.52	4	مرتفعة
الخامس: القيادة الأخلاقية	4.47	0.40	5	مرتفعة
الرابع: القيادة التعاونية	4.33	0.42	6	مرتفعة

أظهرت النّتائج في الجدول (25) أنّ المتوسّطات الحسابيّة للمعـــايير المقترحـــة لاختيـــار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين، تراوحت ما بـــين (4.68 – 4.33) وبدرجة مرتفعة، وقد جاء المعيار الثّالث الّذي ينص على " مدير المدرسة هو القائـــد التّربـــوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة بالشّكل الصّحيح، والعمليّات، والموارد من أجل بيئة آمنة تتسم بالكفاءة، والتّعلّم الفعّال." والمعيارالسّادس الذي ينص على " مدير المدرســـة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السّياق السّياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثّقافي" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حســـابي (4.68) وانحرافين معياريّين (0.49) و(0.44)، في حين جاء المعيار الرّابع الّذي يـــنص علـــى " مـــدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّعاون مع أولياء الأمـــور وأفـــراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعية المختلفة، وتفعيل موارد المجتمع." بالرّتبة السّادسة والأخيرة، بمتوسّط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.42). وتوضح الجداول الآتيـــة (26، 27، 28، 29، 31،30) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب لفقرات كل معيار من المعايير السّتّة، إذ تمّ ترتيب المتوسّطات الحسابيّة ترتيباً تنازليّاً.

المعيـار الأوّل: القيـادة الحكيمـة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بتيسير التّطوير والصياغة والتّنفيذ والإشراف على رؤية التّعلّم الّتي يتشاركها ويدعمها المجتمع المدرسي."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب، ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (26)

الجدول (26)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة الحكيمة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
المعرفة	2	استراتيجيّات جمع البيانات وتحليلها.	4.75	0.55	1	مرتفعة
	1	أهداف التّعلّم في المجتمع.	4.72	0.45	2	مرتفعة
	3	مهارات الاتصال الفعّال.	4.69	0.46	3	مرتفعة
	4	مهارات التفاوض الفعّالة.	4.66	0.47	4	مرتفعة
	المتوسّط الحسابي للمجال		4.71	0.48		مرتفعة
التّوجّهات	9	الاستعداد المستمر لإعادة النظـر فـي افتراضـاته ومعتقداته وممارساته.	4.74	0.44	1	مرتفعة
	10	العمل على تحقيق أداء عالٍ للمنظّمة.	4.70	0.46	2	مرتفعة
	8	ضمان حصول جميع الطّلبة على المعارف والمهارات والقيم اللازمة ليصبحوا راشدين ناجحين.	4.63	0.63	3	مرتفعة
	5	رؤية المدرسة لمعايير عالية للتعلم.	4.52	0.63	4	مرتفعة

	7	مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي.	4.36	0.74	5	مرتفعة
	6	التحسين المستمر للمدرسة.	4.32	0.45	6	مرتفعة
	المتوسّط الحسابي للمجال		4.55	0.56		مرتفعة
الأداء	17	حل المشكلات التي تحول دون تحقيق رؤية المدرسة.	4.96	0.52	1	مرتفعة
	12	تطوير رؤية المدرسة مع أعضاء المجتمع المدرسي.	4.73	0.45	2	مرتفعة
	19	تقييم مستمر لرؤية المدرسة وأهدافها.	4.71	0.46	3	مرتفعة
	11	الإيصال الفعّال لرؤية المدرسة وأهدافها إلى العاملين وأولياء الأمور والطّلبة والمجتمع المحلي.	4.70	0.46	4	مرتفعة
	18	الحصول على الموارد اللازمة لدعم تنفيذ رسالة المدرسة وأهدافها.	4.62	0.45	5	مرتفعة
	14	تطوير خطة تنفيذ واضحة لرؤية المدرسة.	4.62	0.63	5	مرتفعة
	15	استخدام البيانات في تقييم تعلم الطّلبة لتطوير رؤية المدرسة وأهدافها.	4.52	0.63	7	مرتفعة
	16	استخدام البيانات الديموغرافية المتعلقة بالطّلبة وأولياء الأمور في تطوير مهمة المدرسة وأهدافها.	4.36	0.56	8	مرتفعة
	13	مشاركة المجتمع المدرسي في جهود تحسين المدرسة.	4.32	0.52	9	مرتفعة
	المتوسّط الحسابي للمجال		4.62	0.52		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (26) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (4.75- 4.66) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (2) والّتي تنص على "استراتيجيّات جمع البيانات وتحليلها" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.75) وانحراف معياري (0.55)، بينما جاءت الفقرة (4) والّتي تنص على " مهارات التفاوض الفعّالة" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.47). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.71) والانحراف المعياري (0.48) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.74- 4.32) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (9) والّتي تنص على " الاستعداد المستمر لإعادة النّظر في افتراضاته ومعتقداته وممارساته" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.74) وانحراف معياري (0.44)، بينما جاءت الفقرة (6) والّتي تنص على "التّحسين المستمر للمدرسة" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.45). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.55) والانحراف المعياري (0.56) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (4.96 – 4.32) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (17) والّتي تنص على " حل المشكلات الّتي تحول دون تحقيق رؤية المدرسة. " بالرّتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.96) وانحراف معياري (0.52)، بينما جاءت الفقرة (13) والّتي تنص على "مشاركة المجتمع المدرسي في جهود تحسين المدرسة." بالرّتبة

الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.52). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.62) والانحراف المعياري (0.52) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

المعيار الثّاني (القيادة التّعليميّة) " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّأييد والرّعاية والحفاظ على الثّقافة المدرسيّة والبرامج التّعليميّة الّتي تؤدّي إلى تعلّم الطّلبة والنّمو المهني للعاملين."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (27).

الجدول (27)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التّعليمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً.

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
المعرفة	22	تصميم المنهج وتنفيذه وتقييمه وتطويره.	4.73	0.44	1	مرتفعة
	27	عمليّة التّغيير الشاملة لكل عناصر المدرسة.	4.72	0.45	2	مرتفعة
	25	تنوع البرامج التّعليمية.	4.71	0.46	3	مرتفعة
	29	الثّقافات المدرسيّة.	4.68	0.47	4	مرتفعة
	20	تطوّر الطالب أكاديمياً.	4.67	0.32	5	مرتفعة
	24	استراتيجيّات القياس والتقييم والتقدير.	4.63	0.41	6	مرتفعة
	21	نظريات التّعلّم وتطبيقاتها.	4.62	0.67	7	مرتفعة
	28	دور التّكنولوجيا في تعزيز تعلم الطّلبة والنمو المهني.	4.62	0.33	7	مرتفعة
	23	مبادئ التّعليم الفعّال.	4.61	0.91	9	مرتفعة
	26	نماذج التنمية المهنيّة.	4.52	0.63	10	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.65	0.50		مرتفعة
التّوجّهات	35	إعداد الطّلبة ليصبحوا أفراداً يسهمون في المجتمع.	4.73	0.56	1	مرتفعة
	32	تنوع الأساليب التي يمكن أن يتعلم بها الطّلبة.	4.72	0.62	2	مرتفعة
	31	جميع الطّلبة يمكن أن يتعلموا.	4.71	0.46	3	مرتفعة
	33	التّنمية المهنيّة كجزء لا يتجزأ من تحسن المدرسة.	4.70	0.46	4	مرتفعة
	30	تعلم الطالب هو الهدف الأساسي للتعليم.	4.69	0.46	5	مرتفعة
	34	الفوائد الّتي يجلبها التنوع لمجتمع المدرسة.	4.63	0.47	6	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.70	0.51		مرتفعة
الأداء	45	استخدام مصادر معلومات متنوعة لاتخاذ القرارات.	4.98	0.47	1	مرتفعة
	46	تطبيق نماذج متعددة من الإشراف والتقويم.	4.78	0.61	2	مرتفعة
	39	تحديد معوقات تعلم الطّلبة لمعالجتها.	4.74	0.56	3	مرتفعة
	37	التّعلّم بالاتساق مع رؤية المدرسة وأهدافها.	4.72	0.45	4	مرتفعة
	40	اعتماد التنوع في تطوير خبرات التّعلّم.	4.69	0.41	5	مرتفعة
	44	تقييم ثقافة المدرسة بشكل منتظم.	4.65	0.41	6	مرتفعة
	36	التنمية المهنيّة الّتي تعزّز التركيز على تعلم الطالب.	4.62	0.51	7	مرتفعة
	42	الإعلان عن إنجازات الطّلبة والعاملين.	4.52	0.41	8	مرتفعة
	38	تعريف كل فرد في المدرسة بمسؤولياته وإسهاماته.	4.52	0.41	8	مرتفعة

	43	تقييم البرامج والمناهج الدّراسيّة.	4.32	0.41	10	مرتفعة
	41	وجود توقعات عالية لأداء كل فرد في المدرسة.	4.21	0.25	11	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.61	0.45		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (27) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (4.73 – 4.52) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (22) والّتي تنص على " تصميم المنهج وتنفيذه وتقييمه وتطويره." بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.73) وانحراف معياري (0.44)، بينما جاءت الفقرة (26) والّتي تنص على "نماذج التّنمية المهنيّة " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.63). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.65) والانحراف المعياري (0.50) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.73– 4.63) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (35) والّتي تنص على " إعداد الطّلبة ليصبحوا أفراداً يسهمون في المجتمع " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.73) وانحراف معياري (0.56)، بينما جاءت الفقرة (34) والّتي تنص على " الفوائد الّتي يجلبها التنوّع لمجتمع المدرسة" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.63) وانحراف معياري (0.47). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.70) والانحراف المعياري (0.51) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت فقرات مجال الأداء ما بين (4.98 – 4.21) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (45) والّتي تنص على "استخدام مصادر معلومات متنوّعة لاتّخاذ القرارات " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.98) وانحراف معياري (0.47)، بينما جاءت الفقرة (41) والّتي تنص على " وجود توقّعات عالية لأداء كل فرد في المدرسة" بالرّتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.25). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.61) وانحراف معياري (0.45) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

المعيار الثّالث: القيادة التّنظيميّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة بالشّكل الصّحيح، والعمليّات، والموارد من أجل بيئة آمنة تتسم بالكفاءة، والتّعلّم الفعّال."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (28).

الجدول (28)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التنظيمية) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
المعرفة	53	التّكنولوجيا الحاليّة الّتي تدعم وظائف الإدارة	4.75	0.44	1	مرتفعة
	49	القضايا المتعلقة بسلامة المدرسة وأمنها.	4.73	0.52	2	مرتفعة
	50	إدارة الموارد البشرية.	4.72	0.63	3	مرتفعة
	48	الإجراءات التنفيذية على مستوى المدرسة والمنطقة.	4.71	0.41	4	مرتفعة
	51	المسائل المتعلقة بالعمليات الماليّة في إدارة المدرسة.	4.69	0.45	5	مرتفعة
	52	المسائل المتعلقة بالمرافق المدرسيّة واستثمار المساحة.	4.63	0.51	6	مرتفعة
	47	مبادئ التّطوير التنظيمي.	4.55	0.46	7	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.68	0.49		مرتفعة
التّوجّهات	54	اتخاذ القرارات الإداريّة لتعزيز التّعليم والتّعلّم.	4.85	0.50	1	مرتفعة
	57	وضع معايير وتوقعات أداء عالية.	4.75	0.42	2	مرتفعة
	55	المجازفة المحسوبة لتحسين المدرسة.	4.72	0.45	3	مرتفعة
	56	منح الثقة لأعضاء المجتمع المدرسي.	4.69	0.63	4	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.75	0.50		مرتفعة
الأداء	61	مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات الّتي تؤثر في المدرسة.	4.85	0.32	1	مرتفعة
	60	إدارة الوقت لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التنظيمية.	4.72	0.45	2	مرتفعة
	59	إدارة معدات المدرسة بأمان وكفاءة وفاعليّة.	4.71	0.46	3	مرتفعة
	63	استخدام مهارات حل النّزاعات بشكل فعّال.	4.70	0.46	4	مرتفعة
	58	تطبيق المناسب من الاتّجاهات الجديدة للتعلم والتّعليم.	4.69	0.46	5	مرتفعة
	64	استخدام مهارات عمل الفريق وبناء توافق الآراء بشكل فعّال.	4.65	0.41	6	مرتفعة
	65	استخدام مهارات الاتصال الفعّال.	4.63	0.82	7	مرتفعة
	62	استخدام تأطير المشكلات ومهارات حل المشكلات بشكل فعّال.	4.62	0.74	8	مرتفعة
	66	استخدام التّكنولوجيا بطريقة فعّالة لإدارة العمليات المدرسيّة.	4.30	0.41	8	مرتفعة
	67	تهيئة بيئة مدرسية آمنة ونظيفة ومريحة.	4.21	0.24	10	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.60	0.47		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (28) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (4.75- 4.55) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (53) والّتي تنص على "التّكنولوجيا الحاليّة الّتي تدعم وظائف الإدارة " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.75) وانحراف معياري (0.44)، بينما جاءت الفقرة (47) والتي تنص على "مبادئ التّطوير التّنظيمي " بالرّتبة الأخيرة

بمتوسّط حسابي (4.55) وانحراف معياري (0.46). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.68) والانحراف المعياري (0.49) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.85 – 4.69) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (54) والّتي تنص على " اتّخاذ القرارات الإداريّة لتعزيز التّعليم والتّعلّم" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.85) وانحراف معياري (0.50)، بينما جاءت الفقرة (56) والّتي تنص على " منح الثّقة لأعضاء المجتمع المدرسي. "بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.69) وانحراف معياري (0.63). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.75) والانحراف المعياري (0.50) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت فقرات مجال الأداء ما بين (4.85– 4.21) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (61) والّتي تنص على "مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في اتّخاذ القرارات الّتي تؤثّر في المدرسة" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.85) وانحراف معياري (0.32)، بينما جاءت الفقرة (67) والّتي تنص على " تهيئة بيئة مدرسيّة آمنة ونظيفة ومريحة " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.24). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.60) والانحراف المعياري (0.47) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

المعيار الرّابع: القيادة التّعاونيّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعيّة المختلفة، وتفعيل موارد المجتمع."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبين في الجدول (29).

الجدول(29)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة التعاونية) حسب المجالات الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة الأهمّيّة
المعرفة	68	القضايا الناشئة الّتي يحتمل أن تؤثر في المجتمع المدرسي.	4.63	0.45	1	مرتفعة
	70	العلاقات المجتمعية.	4.38	0.41	2	مرتفعة
	69	موارد المجتمع المدرسي المتنوعة.	4.31	0.41	3	مرتفعة
	71	النماذج الناجحة للمشاركات بين المدرسة والمنظمات المختلفة في المجتمع المحلي.	4.10	0.52	4	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.36	0.45		مرتفعة
التّوجّهات	72	تعمل المدارس كجزء لا يتجزأ من المجتمع الأكبر	4.75	0.50	1	مرتفعة
	73	إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي الآخرين في المدرسة في عمليات صنع القرار	4.40	0.36	2	مرتفعة
	74	التنوع يثري المدرسة	4.21	0.62	3	مرتفعة

	75	أولياء الأمور هم شركاء في تعليم أطفالهم	4.10	0.32	4	مرتفعة
	76	دعم تعليم الطّلبة يحتاج موارد أولياء الأمور والمجتمع	3.99	0.41	5	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.29	0.44		مرتفعة
الأداء	77	المشاركة النشطة مع المجتمع المحلي.	4.72	0.52	1	مرتفعة
	85	إتاحة الفرص للعاملين لتطوير المهارات التعاونية	4.62	0.32	2	مرتفعة
	82	تأمين الموارد المتوفرة لتطوير المدرسة.	4.51	0.32	3	مرتفعة
	81	مشاركة المدرسة والمجتمع في الموارد لخدمة بعضهما بعضاً.	4.32	0.41	4	مرتفعة
	78	استخدام المعلومات عن الاحتياجات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع بأنتظام.	4.25	0.32	5	مرتفعة
	79	الاتصال مع مختلف المنظمات التّربويّة وغير التّربويّة.	4.21	0.32	6	مرتفعة
	83	إنشاء شراكات مع مؤسسات التّعليم العالي، وفئات المجتمع المحلي لتعزيز البرامج ودعم أهداف المدرسة.	4.20	0.41	7	مرتفعة
	80	إعطاء المصداقية للأفراد والجماعات الذين قد يختلفون في قيمهم وآرائهم.	4.10	0.32	8	مرتفعة
	84	تطوير العلاقات الإعلامية الفعّالة	4.02	0.48	9	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.33	0.38		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (29) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (4.63 – 4.10) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (68) والّتي تنص على "القضايا النّاشئة الّتي يحتمل أن تؤثّر في المجتمع المدرسي" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.63) وانحراف معياري (0.45)، بينما جاءت الفقرة (71) والّتي تنص على " النّماذج النّاجحة للمشاركات بين المدرسة والمنظّمات المختلفة في المجتمع المحلي " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.52). وإنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.36) والانحراف المعياري (0.45) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.75– 3.99) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (72) والّتي تنص على " تعمل المدارس كجزء لا يتجزّأ من المجتمع الأكبر " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.75) وانحراف معياري (0.50)، بينما جاءت الفقرة (76) والّتي تنص على " دعم تعليم الطّلبة يحتاج موارد أولياء الأمور والمجتمع " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.41). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.29) والانحراف المعياري (0.44) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت فقرات مجال الأداء ما بين (4.72 – 4.02) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (77) والّتي تنص على " المشاركة النشطة مع المجتمع المحلّي" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.72) وانحراف معياري (0.52)، بينما جاءت الفقرة (84) والّتي تنص على " تطوير العلاقات الإعلاميّة الفعّالة " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.02) وانحراف معياري

(0.48). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.33) والانحراف المعياري (0.38) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

المعيار الخامس: القيادة الأخلاقيّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجـــاح جميـــع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة، وإنصاف، وبطريقة أخلاقيّة."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (30).

الجدول (30)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة الأخلاقية) حسب المجالات الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً

المجال	رقـــم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحـراف المعياري	الرّتبة	درجـــة الأهمّيّة
المعرفة	89	القواعد الأخلاقية للمهنة	4.76	0.43	1	مرتفعة
	86	دور القيادة في تطوير المجتمع	4.21	0.32	2	مرتفعة
	87	مختلف الأطر الأخلاقية ونظريات الأخلاق	4.15	0.36	3	مرتفعة
	88	قيم المجتمع المدرسي المتنوعة	4.10	0.41	4	مرتفعة
	90	فلسفة التّربية وتاريخها	4.05	0.21	5	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.25	0.34		مرتفعة
التّوجّهات	93	دمج المبادئ الأخلاقية في عمليّة صنع القرار	4.74	0.44	1	مرتفعة
	91	المبادئ الواردة في قانون حقوق الإنسان	4.72	0.45	2	مرتفعة
	92	حق كل طالب في تعليم مجاني جيد	4.71	0.45	3	مرتفعة
	94	تركيز الاهتمام الخـــاص بالصـــالح العـــام للمجتمـــع المدرسي.	4.68	0.47	4	مرتفعة
	95	تحمل الشّخص للعواقب الّتي قد تـــنجم عـــن مبادئـــه وأفعّاله.	4.66	0.54	5	مرتفعة
	96	تطوير مجتمع مدرسي أخلاقي.	4.52	0.45	6	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.67	0.47		متوسطة
الأداء	100	تحمل المسؤولية عن عمليات المدرسة.	4.74	0.44	1	مرتفعة
	99	تجسيد القدوة الحسنة	4.72	0.45	2	مرتفعة
	98	إرساء القيم في المنظّمة لتحفيز العاملين على تحقيـــق مستويات أعلى من الأداء	4.71	0.46	3	مرتفعة
	97	التعامل بالأخلاقيات المهنيّة والشّخصيّة	4.64	0.48	4	مرتفعة
	101	الأخذ في الاعتبار أثر الممارســـات الإداريّـــة فـــي المعلّمين.	4.62	0.49	5	مرتفعة
	105	تطبيق القوانين بعدل و حكمة وتعقل.	4.32	0.25	6	مرتفعة
	103	معاملة الجميع بأنصاف ونزاهة واحترام.	4.25	0.32	7	مرتفعة
	102	استخدام نفوذه الوظيفي لتعزيز البرنامج التّعليمي بدلاً من المكاسب الشّخصيّة.	4.21	0.20	8	مرتفعة
	104	حماية حقوق الطّلبة والعاملين	4.20	0.41	9	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.49	0.39		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (30) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بـــين (4.76 – 4.05) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (89) والّتي تنص على " القواعد الأخلاقيّـــة للمهنة " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.76) وانحراف معياري (0.43)، بينما جاءت الفقرة

(90) والّتي تنص على " فلسفة التّربية وتاريخها " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.05) وانحراف معياري (0.21). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.25) والانحراف المعياري (0.34) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.74 – 4.52) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (93) والّتي تنص على " دمج المبادئ الأخلاقيّة في عمليّة صنع القرار " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.74) وانحراف معياري (0.44)، بينما جاءت الفقرة (96) والّتي تنص على " تطوير مجتمع مدرسي أخلاقي " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.52) وانحراف معياري (0.45). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.67) والانحراف المعياري (0.47) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (4.74 – 4.20) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (100) والّتي تنص على " تحمّل المسؤوليّة عن عمليّات المدرسة" بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.74) وانحراف معياري (0.44)، بينما جاءت الفقرة (104) والّتي تنص على " حماية حقوق الطّلبة والعاملين" بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.41). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.49) والانحراف المعياري (0.39) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

المعيار السّادس: القيادة السّياسيّة: "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السّياق السّياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثّقافي."

تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرّتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات هذا المعيار بمجالاته الثّلاثة من وجهة نظر المديرين مرتّبة تنازليّاً، وكما مبيّن في الجدول (31).

الجدول (31)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الأهمّيّة لفقرات المعيار (القيادة السياسيّة) حسب المجالات الثلاثة من وجهة نظر المديرين مرتبة تنازلياً

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الرّتبة	درجة التطبيق
المعرفة	109	استراتيجيّات التّغيير وتسوية المنازعات.	4.73	0.45	1	مرتفعة
	106	دور التّعليم العام في تطوير مجتمع منتج اقتصادياً.	4.72	0.45	2	مرتفعة
	111	حركة التنمية السياسيّة.	4.71	0.46	3	مرتفعة
	110	القضايا العالمية الّتي تؤثر في التّعليم والتّعلّم.	4.69	0.46	4	مرتفعة
	107	قوانين التّربية والتّعليم	4.60	0.50	5	مرتفعة
	108	الأنظمة السياسيّة والاجتماعيّة والثقافية والاقتصاديّة والعمليات الّتي تؤثر في المدرسة.	4.10	0.41	6	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.59	0.46		مرتفعة

التّوجّهات	113	الاعتراف بمجموعة متنوعة من الأفكار والقيم والثقافات.	4.80	0.40	1	مرتفعة
	116	استخدام النظم القانونية لحماية حقوق الطالب وتحسين فرصه.	4.77	0.42	2	مرتفعة
	112	التّعليم كوسيلة أساسية للحراك الاجتماعي.	4.75	0.44	3	مرتفعة
	114	أهمّيّة مواصلة الحوار مع صانعي القرارات الآخرين الذين يؤثرون في التّعليم.	4.72	0.45	4	مرتفعة
	115	المشاركة النشطة في صنع السياسات التي تخدم التّعليم.	4.71	0.46	5	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.75	0.43		مرتفعة
الأداء	117	إبقاء المجتمع المدرسي على اطّلاع بشأن الاتّجاهات والقضايا، والتّغيّرات المحتملة في البيئة المحيطة.	4.75	0.43	1	مرتفعة
	118	استمرارية الحوار مع ممثلين لمجموعات متنوعة من المجتمع.	4.74	0.32	2	مرتفعة
	119	عمل المجتمع المدرسي ضمن إطار سياسات الدّولة وقوانينها.	4.73	0.45	3	مرتفعة
	120	تشكيل سياسة عامة لتقديم التّعليم الجيد للطلبة.	4.71	0.46	4	مرتفعة
	121	تطوير خطوط الاتصال مع صناع القرار خارج المجتمع المدرسي.	4.64	0.48	5	مرتفعة
		المتوسّط الحسابي للمجال	4.71	0.43		مرتفعة

يتبيّن من الجدول (31) بأنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال المعرفة تراوحت ما بين (4.73 – 4.10) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (109) والّتي تنص على "استراتيجيّات التّغيير وتسوية المنازعات." بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.73) وانحراف معياري (0.45)، بينما جاءت الفقرة (108) والّتي تنص على " الأنظمة السّياسيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة والاقتصاديّة والعمليّات الّتي تؤثّر في المدرسة. " بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.41). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.59) والانحراف المعياري (0.46) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

كما أنّ المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال التّوجّهات تراوحت ما بين (4.80 –4.71) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (113) والّتي تنص على " الاعتراف بمجموعة متنوّعة من الأفكار والقيم والثّقافات " بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.80) وانحراف معياري (0.40) بينما جاءت الفقرة (115) والّتي تنص على "المشاركة النّشطة في صنع السّياسات الّتي تخدم التّعليم." بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حسابي (4.71) وانحراف معياري (0.46). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.75) والانحراف المعياري (0.43) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

وتراوحت المتوسّطات الحسابيّة لفقرات مجال الأداء ما بين (4.75 – 4.64) وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (117) والّتي تنص على " إبقاء المجتمع المدرسي على اطّلاع بشأن الاتّجاهات والقضايا، والتّغيّرات المحتملة في البيئة المحيطة." بالرّتبة الأولى بمتوسّط حسابي

(4.75) وانحراف معياري (0.43)، بينما جاءت الفقرة (121) والّتي تنص علـــى " تطـــوير خطوط الاتّصال مع صنّاع القرار خارج المجتمع المدرسي." بالرّتبة الأخيرة بمتوسّط حســـابي (4.64) وانحراف معياري (0.48). وأنّ المتوسّط الحسابي للمجال بلغ (4.71) والانحـــراف المعياري (0.43) ويشير إلى درجة مرتفعة من الأهمّيّة.

نتائج السّؤال الثّالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المقترحة ودرجة أهمّيّتها لدى مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمديرين تعزى إلى الجنس والمسمّى الوظيفي؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفروق بين أهمية معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية فـــي الأردن وتطبيقهـــا فـــي الواقع، وإجراء تحليل التباين الثنائي، لكل من المعاييروالمجالات الفرعيـــة والفقـــرات، وتبـــين الجداول الآتية النتائج الخاصة بذلك.

الجدول (32)
المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفروق بين الأهمّية والتّطبيق لمعايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيري المسمّى الوظيفي والجنس

المعيار	الجنس	المسمى الوظيفي					
		المعلمين			المديرين		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأول: "القيادة الحكيمة"	ذكور	3.08	0.64	118	2.27	0.72	56
	إناث	2.85	0.70	233	1.85	0.72	101
	المجموع	2.92	0.69	351	2.00	0.74	157
الثاني: "القيادة التّعليمية"	ذكور	3.19	0.67	118	2.36	0.80	56
	إناث	2.94	0.67	233	1.91	0.76	101
	المجموع	3.03	0.68	351	2.07	0.80	157
الثالث: "القيادة التنظيمية"	ذكور	3.05	0.62	118	2.29	0.71	56
	إناث	2.83	0.64	233	1.91	0.68	101
	المجموع	2.91	0.64	351	2.04	0.71	157
الرابع: "القيادة التعاونية"	ذكور	3.11	0.68	118	2.30	0.81	56
	إناث	2.85	0.76	233	1.84	0.77	101
	المجموع	2.94	0.74	351	2.00	0.82	157
الخامس: "القيادة الأخلاقية"	ذكور	3.08	0.63	118	2.29	0.73	56
	إناث	2.85	0.66	233	1.87	0.71	101
	المجموع	2.93	0.66	351	2.02	0.74	157
السادس:	ذكور	3.05	0.58	118	2.26	0.68	56

"القيادة السياسيّة"	إناث	2.85	0.62	233	1.93	0.64	101
	المجموع	2.92	0.61	351	2.05	0.67	157
الكلّي	ذكور	3.09	0.63	118	2.30	0.73	56
	إناث	2.86	0.67	233	1.89	0.71	101
	المجموع	2.94	0.67	351	2.03	0.74	157

من الجدول (32) يتّضح بأن هناك فروق ظاهرية بين الأهمّية والتّطبيق تبعاً لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي، وللتحقق إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تمّ إجراء تحليل التباين الثنائي والذي تظهر نتائجه بالجدول (33).

الجدول (33)
نتائج تحليل التباين الثنائي للاختلاف بين الأهمية والتطبيق لمعايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي

المعيار	مصدر التباين	مجموع المربعا ت	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الأول	الجنس	9.61	1	9.61	20.08	0.00
	المسمى الوظيفي	93.45	1	93.45	195.16	0.00
	الخطأ	241.82	505	0.48		
	المجموع	343.73	507			
الثاني	الجنس	11.09	1	11.09	22.34	0.00
	المسمى الوظيفي	100.19	1	100.19	201.75	0.00
	الخطأ	250.79	505	0.50		
	المجموع	360.79	507			
الثالث	الجنس	8.15	1	8.15	19.17	0.00
	المسمى الوظيفي	81.68	1	81.68	192.21	0.00
	الخطأ	214.59	505	0.42		
	المجموع	303.42	507			
الرابع	الجنس	11.67	1	11.67	20.78	0.00
	المسمى الوظيفي	96.26	1	96.26	171.40	0.00
	الخطأ	283.60	505	0.56		
	المجموع	390.23	507			
الخامس	الجنس	9.48	1	9.48	20.95	0.00
	المسمى الوظيفي	90.59	1	90.59	200.21	0.00
	الخطأ	228.51	505	0.45		
	المجموع	327.45	507			
السادس	الجنس	6.58	1	6.58	17.05	0.00
	المسمى الوظيفي	82.75	1	82.75	214.22	0.00
	الخطأ	195.07	505	0.39		
	المجموع	283.51	507			

الكلي	الجنس	9.35	1	9.35	20.45	0.00
	المسمى الوظيفي	90.69	1	90.69	198.38	0.00
	الخطأ	230.87	505	0.46		
	المجموع	329.79	507			

يتضح من الجدول (33) بأن قيم الإحصائي (ف) للفروق بين التطبيق والأهمية تبعاً لمتغير الجنس بلغت على التوالي (20.08، 22.34، 19.17، 20.78، 20.95، 17.05، 20.45) لكل من المعايير الستة والدرجة الكلية وأن جميع قيم الإحصائي (ف) كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05). وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين بأن المتوسطات الحسابية للذكور كانت أعلى وبشكل دال مقارنة بالمتوسطات الحسابية للإناث.

كما أشار الجدول (33) بأن قيم الاحصائي (ف) للفروق بين التطبيق والأهمية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي بلغت على التوالي (195.16، 201.75، 192.21، 171.40، 200.21، 214.22، 198.38) لكل من المعايير الستة والدرجة الكلية، وأن جميع قيم الإحصائي (ف) كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05). وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبيّن بأنّ المتوسطات الحسابيّة للمعلّمين كانت أعلى وبشكل دال مقارنة بالمتوسطات الحسابية للمديرين.

الجدول (34)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين الأهمية والتطبيق لمجالات معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيري المسمى الوظيفي والجنس

المعايير	المجالات	الجنس	المسمى الوظيفي: المعلمين			المديرين		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الأول: "القيادة الحكيمة"	المعرفة	ذكور	3.07	0.68	118	2.25	0.75	56
		إناث	2.83	0.71	233	1.83	0.75	101
		المجموع	2.92	0.71	351	1.98	0.77	157
	التوجهات	ذكور	3.08	0.64	118	2.28	0.72	56
		إناث	2.85	0.70	233	1.86	0.72	101
		المجموع	2.93	0.69	351	2.01	0.75	157
	الأداء	ذكور	3.08	0.62	118	2.28	0.72	56
		إناث	2.86	0.72	233	1.86	0.73	101
		المجموع	2.93	0.70	351	2.01	0.75	157
الثاني: "القيادة التّعليمية"	المعرفة	ذكور	3.09	0.64	118	2.29	0.78	56
		إناث	2.85	0.66	233	1.85	0.76	101
		المجموع	2.93	0.66	351	2.00	0.79	157
	التوجهات	ذكور	3.09	0.66	118	2.29	0.79	56
		إناث	2.83	0.64	233	1.85	0.74	101
		المجموع	2.92	0.65	351	2.01	0.78	157
	الأداء	ذكور	3.39	0.72	118	2.51	0.84	56

101	0.81	2.04	233	0.77	3.15	إناث		
157	0.85	2.21	351	0.76	3.23	المجموع		
56	0.70	2.28	118	0.63	3.06	ذكور	المعرفة	الثالث: "القيادة التنظيمية"
101	0.66	1.91	233	0.72	2.86	إناث		
157	0.70	2.04	351	0.69	2.93	المجموع		
56	0.68	2.29	118	0.59	3.00	ذكور	التوجهات	
101	0.66	1.97	233	0.60	2.80	إناث		
157	0.68	2.09	351	0.60	2.86	المجموع		
56	0.80	2.30	118	0.66	3.09	ذكور	الأداء	
101	0.76	1.85	233	0.66	2.85	إناث		
157	0.80	2.01	351	0.67	2.93	المجموع		
56	0.80	2.29	118	0.67	3.13	ذكور	المعرفة	الرابع: "القيادة التعاونية"
101	0.77	1.83	233	0.76	2.87	إناث		
157	0.81	2.00	351	0.74	2.96	المجموع		
56	0.83	2.30	118	0.70	3.09	ذكور	التوجهات	
101	0.80	1.85	233	0.77	2.84	إناث		
157	0.84	2.01	351	0.75	2.93	المجموع		
56	0.81	2.30	118	0.68	3.10	ذكور	الأداء	
101	0.76	1.83	233	0.75	2.84	إناث		
157	0.81	2.00	351	0.73	2.93	المجموع		
56	0.81	2.33	118	0.69	3.11	ذكور	المعرفة	الخامس: "القيادة الأخلاقية"
101	0.76	1.89	233	0.76	2.86	إناث		
157	0.80	2.04	351	0.75	2.94	المجموع		
56	0.68	2.23	118	0.59	3.02	ذكور	التوجهات	
101	0.68	1.86	233	0.62	2.85	إناث		
157	0.70	1.99	351	0.62	2.91	المجموع		
56	0.76	2.32	118	0.64	3.10	ذكور	الأداء	
101	0.73	1.86	233	0.65	2.85	إناث		
157	0.77	2.02	351	0.66	2.93	المجموع		
56	0.74	2.27	118	0.58	3.06	ذكور	المعرفة	السادس: "القيادة السياسيّة"
101	0.74	1.92	233	0.68	2.84	إناث		
157	0.76	2.05	351	0.66	2.91	المجموع		
56	0.70	2.30	118	0.65	3.07	ذكور	التوجهات	
101	0.64	1.99	233	0.68	2.85	إناث		
157	0.68	2.10	351	0.68	2.92	المجموع		
56	0.67	2.22	118	0.59	3.02	ذكور	الأداء	
101	0.64	1.89	233	0.56	2.87	إناث		
157	0.67	2.01	351	0.58	2.92	المجموع		

من الجدول (34) يتضح بأن هناك فروق ظاهرية بين الأهمية والتّطبيق لمجالات معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي، وللتحقق إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثنائي والذي تظهر نتائجه بالجدول (35).

الجدول (35)
نتائج تحليل التباين الثنائي للاختلاف بين الأهمية والتطبيق لمجالات معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي

	المجالات		مجموع المربعا ت	درحات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
الأول: "القيادة الحكيمة"	المعرفة	الجنس	10.15	1	10.15	19.90	0.00
		المسمى الوظيفي	95.91	1	95.91	188.03	0.00
		الخطأ	257.58	505	0.51		
		المجموع	362.44	507			
	التوجهات	الجنس	9.51	1	9.51	19.78	0.00
		المسمى الوظيفي	91.69	1	91.69	190.75	0.00
		الخطأ	242.76	505	0.48		
		المجموع	342.82	507			
	الأداء	الجنس	9.20	1	9.20	18.73	0.00
		المسمى الوظيفي	92.78	1	92.78	188.93	0.00
		الخطأ	248.00	505	0.49		
		المجموع	348.86	507			
الثاني: "القيادة التّعليمية"	المعرفة	الجنس	10.46	1	10.46	21.97	0.00
		المسمى الوظيفي	94.19	1	94.19	197.79	0.00
		الخطأ	240.49	505	0.48		
		المجموع	343.93	507			
	التوجهات	الجنس	11.16	1	11.16	24.08	0.00
		المسمى الوظيفي	91.81	1	91.81	198.12	0.00
		الخطأ	234.02	505	0.46		
		المجموع	335.74	507			
	الأداء	الجنس	11.68	1	11.68	19.40	0.00
		المسمى الوظيفي	115.39	1	115.39	191.62	0.00
		الخطأ	304.11	505	0.60		
		المجموع	429.77	507			
الثالث: "القيادة التنظيمية"	المعرفة	الجنس	7.37	1	7.37	15.73	0.00
		المسمى الوظيفي	85.95	1	85.95	183.59	0.00
		الخطأ	236.41	505	0.47		
		المجموع	328.76	507			
	التوجهات	الجنس	6.49	1	6.49	16.99	0.00
		المسمى الوظيفي	66.46	1	66.46	174.07	0.00
		الخطأ	192.79	505	0.38		
		المجموع	264.94	507			
	الأداء	الجنس	10.90	1	10.90	22.30	0.00
		المسمى الوظيفي	93.89	1	93.89	192.14	0.00
		الخطأ	246.77	505	0.49		
		المجموع	350.32	507			
الرابع: "القيادة التعاونية"	المعرفة	الجنس	11.84	1	11.84	21.16	0.00
		المسمى الوظيفي	101.71	1	101.71	181.69	0.00
		الخطأ	282.68	505	0.56		

		المجموع	394.89	507			
	التوجهات	الجنس	11.31	1	11.31	19.21	0.00
		المسمى الوظيفي	92.22	1	92.22	156.55	0.00
		الخطأ	297.46	505	0.59		
		المجموع	399.74	507			
	الأداء	الجنس	11.85	1	11.85	21.41	0.00
		المسمى الوظيفي	94.97	1	94.97	171.53	0.00
		الخطأ	279.60	505	0.55		
		المجموع	385.12	507			
الخامس: "القيادة الأخلاقية"	المعرفة	الجنس	11.06	1	11.06	19.69	0.00
		المسمى الوظيفي	88.58	1	88.58	157.65	0.00
		الخطأ	283.73	505	0.56		
		المجموع	382.16	507			
	التوجهات	الجنس	6.47	1	6.47	16.04	0.00
		المسمى الوظيفي	92.38	1	92.38	229.19	0.00
		الخطأ	203.55	505	0.40		
		المجموع	301.46	507			
	الأداء	الجنس	11.34	1	11.34	24.51	0.00
		المسمى الوظيفي	90.84	1	90.84	196.28	0.00
		الخطأ	233.73	505	0.46		
		المجموع	334.67	507			
السادس: "القيادة السياسيّة"	المعرفة	الجنس	7.88	1	7.88	17.11	0.00
		المسمى الوظيفي	82.03	1	82.03	178.09	0.00
		الخطأ	232.61	505	0.46		
		المجموع	321.54	507			
	التوجهات	الجنس	7.31	1	7.31	16.43	0.00
		المسمى الوظيفي	74.48	1	74.48	167.46	0.00
		الخطأ	224.61	505	0.44		
		المجموع	305.49	507			
	الأداء	الجنس	4.78	1	4.78	13.35	0.00
		المسمى الوظيفي	92.21	1	92.21	257.38	0.00
		الخطأ	180.93	505	0.36		
		المجموع	277.13	507			

يتضح من الجدول (35) بأن قيم الإحصائي (ف) للفروق بين التطبيق والأهمية تبعاً لمتغير الجنس بلغت على التوالي(19.90، 19.78، 18.73، 21.97، 24.08، 19.40، 15.73، 16.33، 22.30، 21.16، 19.21، 21.41، 19.69، 16.04، 24.51، 17.11، 16.43، 13.35) لكل من المجالات الثلاثة (المعرفة، التوجهات، والأداء) لكل معيار من المعايير الستّة، وأن جميع قيم الإحصائي (ف) كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05). وبمراجعة المتوسطات

الحسابية تبين بأن المتوسطات الحسابية للذكور كانت أعلى وبشكل دال مقارنة بالمتوسطات الحسابية للإناث.

كما أشار الجدول (35) بأن قيم الإحصائي (ف) للفروق بين التطبيق والأهمية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي بلغت على التوالي (188.03، 190.75، 188.93 ، 197.79، 198.12، 191.62، 183.59، 174.07، 192.14، 181.69، 156.55، 171.53، 157.65، 229.19، 196.28، 178.09، 167.46، 257.38) لكل من المجالات الثلاثة (المعرفة، التوجهات، والأداء) لكل معيار من المعايير السّتة، وأن جميع قيم الإحصائي (ف) كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين بأن المتوسطات الحسابية للمعلمين كانت أعلى وبشكل دال مقارنة بالمتوسطات الحسابية للمديرين.

وتمّ إجراء تحليل تباين ثنائي للاختلاف بين الأهمّيّة والتّطبيق لفقرات معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن تبعاً لمتغيّري الجنس والمسمّى الوظيفي، كما في الجدول (36).

الجدول (36)

نتائج تحليل التباين الثنائي للاختلاف بين الأهمية والتطبيق لفقرات معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثانوية في الأردن تبعاً لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي

الفقرة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
1	الجنس	12.22	1	12.22	20.57	0.00
	المسمى الوظيفي	86.16	1	86.16	145.01	0.00
	الخطأ	300.06	505	0.59		
	المجموع	397.19	507			
2	الجنس	10.34	1	10.34	16.13	0.00
	المسمى الوظيفي	87.72	1	87.72	136.92	0.00
	الخطأ	323.54	505	0.64		
	المجموع	420.43	507			
3	الجنس	10.43	1	10.43	16.36	0.00
	المسمى الوظيفي	93.61	1	93.61	146.90	0.00
	الخطأ	321.78	505	0.64		
	المجموع	424.60	507			
4	الجنس	7.86	1	7.86	13.39	0.00
	المسمى الوظيفي	117.72	1	117.72	200.39	0.00
	الخطأ	296.66	505	0.59		
	المجموع	421.08	507			
5	الجنس	8.62	1	8.62	14.09	0.00
	المسمى الوظيفي	91.11	1	91.11	148.91	0.00
	الخطأ	308.98	505	0.61		
	المجموع	407.63	507			

6	الجنس	12.36	1	12.36	17.30	0.00
	المسمى الوظيفي	75.29	1	75.29	105.34	0.00
	الخطأ	360.96	505	0.71		
	المجموع	447.43	507			
7	الجنس	9.03	1	9.03	14.17	0.00
	المسمى الوظيفي	88.59	1	88.59	139.00	0.00
	الخطأ	321.85	505	0.64		
	المجموع	418.38	507			
8	الجنس	6.20	1	6.20	10.14	0.00
	المسمى الوظيفي	100.53	1	100.53	164.53	0.00
	الخطأ	308.56	505	0.61		
	المجموع	414.34	507			
9	الجنس	13.33	1	13.33	22.84	0.00
	المسمى الوظيفي	108.25	1	108.25	185.56	0.00
	الخطأ	294.60	505	0.58		
	المجموع	414.70	507			
10	الجنس	8.43	1	8.43	13.53	0.00
	المسمى الوظيفي	88.16	1	88.16	141.50	0.00
	الخطأ	314.63	505	0.62		
	المجموع	410.16	507			
11	الجنس	10.41	1	10.41	17.84	0.00
	المسمى الوظيفي	106.19	1	106.19	182.03	0.00
	الخطأ	294.61	505	0.58		
	المجموع	409.93	507			
12	الجنس	7.04	1	7.04	11.28	0.00
	المسمى الوظيفي	82.46	1	82.46	132.05	0.00
	الخطأ	315.34	505	0.62		
	المجموع	403.91	507			
13	الجنس	10.54	1	10.54	17.50	0.00
	المسمى الوظيفي	97.71	1	97.71	162.14	0.00
	الخطأ	304.32	505	0.60		
	المجموع	411.33	507			
14	الجنس	4.41	1	4.41	6.45	0.01
	المسمى الوظيفي	74.20	1	74.20	108.48	0.00
	الخطأ	345.41	505	0.68		
	المجموع	423.33	507			
15	الجنس	6.69	1	6.69	10.87	0.00
	المسمى الوظيفي	85.02	1	85.02	138.01	0.00
	الخطأ	311.10	505	0.62		
	المجموع	401.90	507			
16	الجنس	12.24	1	12.24	21.28	0.00
	المسمى الوظيفي	105.87	1	105.87	184.11	0.00
	الخطأ	290.39	505	0.58		
	المجموع	407.11	507			

0.00	23.34	14.47	1	14.47	الجنس	17
0.00	143.43	88.92	1	88.92	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	313.08	الخطأ	
			507	415.08	المجموع	
0.00	16.58	10.51	1	10.51	الجنس	18
0.00	145.37	92.09	1	92.09	المسمى الوظيفي	
		0.63	505	319.93	الخطأ	
			507	421.33	المجموع	
0.00	15.58	8.61	1	8.61	الجنس	19
0.00	190.85	105.50	1	105.50	المسمى الوظيفي	
		0.55	505	279.15	الخطأ	
			507	392.10	المجموع	
0.00	9.27	5.86	1	5.86	الجنس	20
0.00	152.53	96.32	1	96.32	المسمى الوظيفي	
		0.63	505	318.88	الخطأ	
			507	420.15	المجموع	
0.00	20.67	13.15	1	13.15	الجنس	21
0.00	165.79	105.46	1	105.46	المسمى الوظيفي	
		0.64	505	321.24	الخطأ	
			507	438.40	المجموع	
0.00	18.38	11.32	1	11.32	الجنس	22
0.00	134.76	83.00	1	83.00	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	311.03	الخطأ	
			507	404.16	المجموع	
0.00	15.56	8.99	1	8.99	الجنس	23
0.00	187.09	108.12	1	108.12	المسمى الوظيفي	
		0.58	505	291.84	الخطأ	
			507	407.76	المجموع	
0.00	14.30	8.55	1	8.55	الجنس	24
0.00	163.23	97.61	1	97.61	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	302.00	الخطأ	
			507	407.06	المجموع	
0.00	26.25	15.21	1	15.21	الجنس	25
0.00	156.71	90.78	1	90.78	المسمى الوظيفي	
		0.58	505	292.54	الخطأ	
			507	397.08	المجموع	
0.00	18.41	11.30	1	11.30	الجنس	26
0.00	137.69	84.50	1	84.50	المسمى الوظيفي	
		0.61	505	309.91	الخطأ	
			507	404.51	المجموع	
0.00	16.98	9.96	1	9.96	الجنس	27
0.00	160.62	94.18	1	94.18	المسمى الوظيفي	
		0.59	505	296.12	الخطأ	
			507	399.08	المجموع	

0.00	19.99	12.02	1	12.02	الجنس	28
0.00	147.17	88.50	1	88.50	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	303.68	الخطأ	
			507	402.94	المجموع	
0.00	15.91	9.79	1	9.79	الجنس	29
0.00	154.40	95.02	1	95.02	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	310.79	الخطأ	
			507	414.43	المجموع	
0.00	22.25	12.67	1	12.67	الجنس	30
0.00	167.63	95.50	1	95.50	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	287.69	الخطأ	
			507	394.51	المجموع	
0.00	19.63	11.13	1	11.13	الجنس	31
0.00	156.47	88.75	1	88.75	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	286.41	الخطأ	
			507	385.08	المجموع	
0.00	20.83	14.04	1	14.04	الجنس	32
0.00	114.23	77.02	1	77.02	المسمى الوظيفي	
		0.67	505	340.49	الخطأ	
			507	430.27	المجموع	
0.00	12.02	7.26	1	7.26	الجنس	33
0.00	168.08	101.60	1	101.60	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	305.25	الخطأ	
			507	413.08	المجموع	
0.00	25.97	14.72	1	14.72	الجنس	34
0.00	153.04	86.71	1	86.71	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	286.12	الخطأ	
			507	386.16	المجموع	
0.00	14.17	8.21	1	8.21	الجنس	35
0.00	177.10	102.62	1	102.62	المسمى الوظيفي	
		0.58	505	292.63	الخطأ	
			507	402.34	المجموع	
0.00	15.33	9.04	1	9.04	الجنس	36
0.00	156.27	92.11	1	92.11	المسمى الوظيفي	
		0.59	505	297.65	الخطأ	
			507	397.68	المجموع	
0.00	12.80	7.97	1	7.97	الجنس	37
0.00	153.19	95.41	1	95.41	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	314.53	الخطأ	
			507	416.86	المجموع	
0.00	12.33	7.91	1	7.91	الجنس	38
0.00	137.64	88.25	1	88.25	المسمى الوظيفي	
		0.64	505	323.79	الخطأ	
			507	418.94	المجموع	

0.00	19.51	11.30	1	11.30	الجنس	39
0.00	157.69	91.30	1	91.30	المسمى الوظيفي	
		0.58	505	292.41	الخطأ	
			507	393.76	المجموع	
0.00	24.29	13.58	1	13.58	الجنس	40
0.00	192.88	107.79	1	107.79	المسمى الوظيفي	
		0.56	505	282.22	الخطأ	
			507	402.10	المجموع	
0.00	15.43	9.60	1	9.60	الجنس	41
0.00	153.67	95.59	1	95.59	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	314.14	الخطأ	
			507	418.16	المجموع	
0.00	19.20	11.53	1	11.53	الجنس	42
0.00	157.21	94.45	1	94.45	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	303.38	الخطأ	
			507	408.08	المجموع	
0.00	13.87	8.64	1	8.64	الجنس	43
0.00	169.69	105.79	1	105.79	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	314.82	الخطأ	
			507	428.08	المجموع	
0.00	16.17	9.68	1	9.68	الجنس	44
0.00	154.30	92.35	1	92.35	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	302.24	الخطأ	
			507	403.11	المجموع	
0.00	12.52	7.79	1	7.79	الجنس	45
0.00	154.74	96.33	1	96.33	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	314.37	الخطأ	
			507	417.43	المجموع	
0.00	16.29	9.95	1	9.95	الجنس	46
0.00	148.36	90.63	1	90.63	المسمى الوظيفي	
		0.61	505	308.48	الخطأ	
			507	407.90	المجموع	
0.00	8.18	4.97	1	4.97	الجنس	47
0.00	157.99	96.11	1	96.11	المسمى الوظيفي	
		0.61	505	307.19	الخطأ	
			507	407.43	المجموع	
0.00	16.69	10.08	1	10.08	الجنس	48
0.00	156.92	94.80	1	94.80	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	305.09	الخطأ	
			507	408.78	المجموع	
0.00	15.73	9.71	1	9.71	الجنس	49
0.00	149.98	92.62	1	92.62	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	311.85	الخطأ	
			507	413.02	المجموع	

0.00	13.16	7.51	1	7.51	الجنس	50
0.00	155.72	88.95	1	88.95	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	288.46	الخطأ	
			507	383.93	المجموع	
0.00	9.00	5.46	1	5.46	الجنس	51
0.00	121.87	73.89	1	73.89	المسمى الوظيفي	
		0.61	505	306.17	الخطأ	
			507	384.75	المجموع	
0.00	8.25	5.35	1	5.35	الجنس	52
0.00	136.64	88.62	1	88.62	المسمى الوظيفي	
		0.65	505	327.54	الخطأ	
			507	420.68	المجموع	
0.00	14.77	9.52	1	9.52	الجنس	53
0.00	106.59	68.72	1	68.72	المسمى الوظيفي	
		0.64	505	325.58	الخطأ	
			507	402.83	المجموع	
0.01	6.54	3.63	1	3.63	الجنس	54
0.00	103.33	57.42	1	57.42	المسمى الوظيفي	
		0.56	505	280.61	الخطأ	
			507	341.11	المجموع	
0.01	7.65	3.71	1	3.71	الجنس	55
0.00	55.28	26.84	1	26.84	المسمى الوظيفي	
		0.49	505	245.17	الخطأ	
			507	275.34	المجموع	
0.00	14.93	9.10	1	9.10	الجنس	56
0.00	175.19	106.79	1	106.79	المسمى الوظيفي	
		0.61	505	307.83	الخطأ	
			507	422.52	المجموع	
0.00	18.60	11.14	1	11.14	الجنس	57
0.00	151.14	90.56	1	90.56	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	302.60	الخطأ	
			507	403.08	المجموع	
0.00	19.85	11.31	1	11.31	الجنس	58
0.00	154.40	87.94	1	87.94	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	287.61	الخطأ	
			507	385.63	المجموع	
0.00	9.84	5.69	1	5.69	الجنس	59
0.00	169.78	98.16	1	98.16	المسمى الوظيفي	
		0.58	505	291.97	الخطأ	
			507	394.92	المجموع	
0.00	19.94	11.98	1	11.98	الجنس	60
0.00	155.51	93.46	1	93.46	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	303.48	الخطأ	
			507	407.63	المجموع	

0.00	20.49	11.80	1	11.80	الجنس	61
0.00	185.85	107.07	1	107.07	المسمى الوظيفي	
		0.58	505	290.94	الخطأ	
			507	408.44	المجموع	
0.00	18.60	11.14	1	11.14	الجنس	62
0.00	151.14	90.56	1	90.56	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	302.60	الخطأ	
			507	403.08	المجموع	
0.00	22.63	11.94	1	11.94	الجنس	63
0.00	177.24	93.52	1	93.52	المسمى الوظيفي	
		0.53	505	266.48	الخطأ	
			507	370.65	المجموع	
0.00	18.73	11.57	1	11.57	الجنس	64
0.00	144.88	89.46	1	89.46	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	311.84	الخطأ	
			507	411.63	المجموع	
0.00	20.00	12.00	1	12.00	الجنس	65
0.00	164.91	98.97	1	98.97	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	303.07	الخطأ	
			507	412.71	المجموع	
0.00	18.73	11.57	1	11.57	الجنس	66
0.00	144.88	89.46	1	89.46	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	311.84	الخطأ	
			507	411.63	المجموع	
0.00	18.29	10.94	1	10.94	الجنس	67
0.00	152.39	91.12	1	91.12	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	301.96	الخطأ	
			507	402.80	المجموع	
0.00	20.63	11.80	1	11.80	الجنس	68
0.00	187.13	107.07	1	107.07	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	288.94	الخطأ	
			507	406.44	المجموع	
0.00	20.59	12.22	1	12.22	الجنس	69
0.00	165.77	98.39	1	98.39	المسمى الوظيفي	
		0.59	505	299.75	الخطأ	
			507	409.02	المجموع	
0.00	19.94	11.98	1	11.98	الجنس	70
0.00	155.51	93.46	1	93.46	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	303.48	الخطأ	
			507	407.63	المجموع	
0.00	19.71	11.38	1	11.38	الجنس	71
0.00	187.60	108.28	1	108.28	المسمى الوظيفي	
		0.58	505	291.46	الخطأ	
			507	409.76	المجموع	

0.00	18.29	10.94	1	10.94	الجنس	72
0.00	152.39	91.12	1	91.12	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	301.96	الخطأ	
			507	402.80	المجموع	
0.00	18.86	11.57	1	11.57	الجنس	73
0.00	145.81	89.46	1	89.46	المسمى الوظيفي	
		0.61	505	309.84	الخطأ	
			507	409.63	المجموع	
0.00	18.24	11.14	1	11.14	الجنس	74
0.00	148.20	90.56	1	90.56	المسمى الوظيفي	
		0.61	505	308.60	الخطأ	
			507	409.08	المجموع	
0.00	19.69	11.79	1	11.79	الجنس	75
0.00	166.25	99.55	1	99.55	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	302.39	الخطأ	
			507	412.40	المجموع	
0.00	18.24	11.14	1	11.14	الجنس	76
0.00	148.20	90.56	1	90.56	المسمى الوظيفي	
		0.61	505	308.60	الخطأ	
			507	409.08	المجموع	
0.00	17.86	10.73	1	10.73	الجنس	77
0.00	152.63	91.67	1	91.67	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	303.32	الخطأ	
			507	404.51	المجموع	
0.00	20.96	12.02	1	12.02	الجنس	78
0.00	185.62	106.47	1	106.47	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	289.67	الخطأ	
			507	406.78	المجموع	
0.00	20.78	12.44	1	12.44	الجنس	79
0.00	163.35	97.82	1	97.82	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	302.42	الخطأ	
			507	411.33	المجموع	
0.00	21.02	12.65	1	12.65	الجنس	80
0.00	149.68	90.08	1	90.08	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	303.93	الخطأ	
			507	405.35	المجموع	
0.00	18.72	11.69	1	11.69	الجنس	81
0.00	147.48	92.10	1	92.10	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	315.36	الخطأ	
			507	417.88	المجموع	
0.00	21.67	12.95	1	12.95	الجنس	82
0.00	162.48	97.09	1	97.09	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	301.76	الخطأ	
			507	410.43	المجموع	

0.00	18.55	11.36	1	11.36	الجنس	83
0.00	147.00	90.01	1	90.01	المسمى الوظيفي	
		0.61	505	309.22	الخطأ	
			507	409.35	المجموع	
0.00	19.24	11.57	1	11.57	الجنس	85
0.00	166.50	100.13	1	100.13	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	303.70	الخطأ	
			507	414.08	المجموع	
0.00	18.24	11.14	1	11.14	الجنس	86
0.00	148.20	90.56	1	90.56	المسمى الوظيفي	
		0.61	505	308.60	الخطأ	
			507	409.08	المجموع	
0.00	18.29	10.94	1	10.94	الجنس	87
0.00	152.39	91.12	1	91.12	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	301.96	الخطأ	
			507	402.80	المجموع	
0.00	20.63	11.80	1	11.80	الجنس	88
0.00	187.13	107.07	1	107.07	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	288.94	الخطأ	
			507	406.44	المجموع	
0.00	15.08	9.73	1	9.73	الجنس	89
0.00	98.06	63.23	1	63.23	المسمى الوظيفي	
		0.64	505	325.62	الخطأ	
			507	397.61	المجموع	
0.00	19.49	11.77	1	11.77	الجنس	90
0.00	155.76	94.02	1	94.02	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	304.83	الخطأ	
			507	409.33	المجموع	
0.00	20.17	11.59	1	11.59	الجنس	91
0.00	187.37	107.67	1	107.67	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	290.20	الخطأ	
			507	408.10	المجموع	
0.00	11.47	6.85	1	6.85	الجنس	92
0.00	138.56	82.73	1	82.73	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	301.50	الخطأ	
			507	390.16	المجموع	
0.00	15.64	9.04	1	9.04	الجنس	93
0.00	155.80	90.07	1	90.07	المسمى الوظيفي	
		0.58	505	291.96	الخطأ	
			507	389.97	المجموع	
0.14	2.16	1.39	1	1.39	الجنس	94
0.00	136.94	88.00	1	88.00	المسمى الوظيفي	
		0.64	505	324.54	الخطأ	
			507	413.53	المجموع	

0.00	8.39	5.61	1	5.61	الجنس	95
0.00	141.19	94.53	1	94.53	المسمى الوظيفي	
		0.67	505	338.10	الخطأ	
			507	437.36	المجموع	
0.00	11.43	7.18	1	7.18	الجنس	96
0.00	146.85	92.22	1	92.22	المسمى الوظيفي	
		0.63	505	317.12	الخطأ	
			507	415.53	المجموع	
0.00	28.45	16.18	1	16.18	الجنس	97
0.00	137.95	78.44	1	78.44	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	287.15	الخطأ	
			507	380.38	المجموع	
0.00	27.57	15.18	1	15.18	الجنس	98
0.00	177.41	97.69	1	97.69	المسمى الوظيفي	
		0.55	505	278.06	الخطأ	
			507	389.44	المجموع	
0.00	14.92	10.06	1	10.06	الجنس	99
0.00	125.07	84.30	1	84.30	المسمى الوظيفي	
		0.67	505	340.40	الخطأ	
			507	433.63	المجموع	
0.00	12.70	7.64	1	7.64	الجنس	100
0.00	157.14	94.61	1	94.61	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	304.03	الخطأ	
			507	405.25	المجموع	
0.00	24.39	14.57	1	14.57	الجنس	101
0.00	190.50	113.80	1	113.80	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	301.67	الخطأ	
			507	428.46	المجموع	
0.00	18.29	10.94	1	10.94	الجنس	102
0.00	152.39	91.12	1	91.12	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	301.96	الخطأ	
			507	402.80	المجموع	
0.00	18.55	11.36	1	11.36	الجنس	103
0.00	147.00	90.01	1	90.01	المسمى الوظيفي	
		0.61	505	309.22	الخطأ	
			507	409.35	المجموع	
0.00	14.70	9.29	1	9.29	الجنس	104
0.00	128.99	81.55	1	81.55	المسمى الوظيفي	
		0.63	505	319.29	الخطأ	
			507	409.08	المجموع	
0.00	13.27	8.50	1	8.50	الجنس	105
0.00	138.03	88.36	1	88.36	المسمى الوظيفي	
		0.64	505	323.26	الخطأ	
			507	419.06	المجموع	

0.00	9.24	6.88	1	6.88	الجنس	106
0.00	58.74	43.76	1	43.76	المسمى الوظيفي	
		0.75	505	376.25	الخطأ	
			507	426.22	المجموع	
0.02	5.90	3.72	1	3.72	الجنس	107
0.00	134.76	84.97	1	84.97	المسمى الوظيفي	
		0.63	505	318.43	الخطأ	
			507	406.45	المجموع	
0.00	21.29	12.12	1	12.12	الجنس	108
0.00	168.36	95.81	1	95.81	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	287.37	الخطأ	
			507	393.97	المجموع	
0.00	21.35	12.64	1	12.64	الجنس	109
0.00	170.06	100.64	1	100.64	المسمى الوظيفي	
		0.59	505	298.88	الخطأ	
			507	410.78	المجموع	
0.00	14.06	8.02	1	8.02	الجنس	110
0.00	146.87	83.76	1	83.76	المسمى الوظيفي	
		0.57	505	288.01	الخطأ	
			507	378.80	المجموع	
0.00	9.91	5.88	1	5.88	الجنس	111
0.00	153.19	90.95	1	90.95	المسمى الوظيفي	
		0.59	505	299.82	الخطأ	
			507	395.76	المجموع	
0.00	8.79	5.43	1	5.43	الجنس	112
0.00	128.08	79.05	1	79.05	المسمى الوظيفي	
		0.62	505	311.67	الخطأ	
			507	395.35	المجموع	
0.00	9.75	6.25	1	6.25	الجنس	113
0.00	68.48	43.89	1	43.89	المسمى الوظيفي	
		0.64	505	323.68	الخطأ	
			507	373.18	المجموع	
0.00	14.93	8.95	1	8.95	الجنس	114
0.00	146.68	87.93	1	87.93	المسمى الوظيفي	
		0.60	505	302.72	الخطأ	
			507	398.51	المجموع	
0.00	20.47	13.82	1	13.82	الجنس	115
0.00	137.34	92.68	1	92.68	المسمى الوظيفي	
		0.67	505	340.79	الخطأ	
			507	445.90	المجموع	
0.04	4.34	3.91	1	3.91	الجنس	116
0.00	82.59	74.49	1	74.49	المسمى الوظيفي	
		0.90	505	455.43	الخطأ	
			507	533.18	المجموع	

117	الجنس	5.92	1	5.92	10.29	0.00
	المسمى الوظيفي	63.48	1	63.48	110.35	0.00
	الخطأ	290.53	505	0.58		
	المجموع	359.18	507			
118	الجنس	7.76	1	7.76	13.80	0.00
	المسمى الوظيفي	101.50	1	101.50	180.45	0.00
	الخطأ	284.04	505	0.56		
	المجموع	392.22	507			
119	الجنس	10.02	1	10.02	20.35	0.00
	المسمى الوظيفي	103.73	1	103.73	210.75	0.00
	الخطأ	248.57	505	0.49		
	المجموع	361.08	507			
120	الجنس	7.73	1	7.73	12.39	0.00
	المسمى الوظيفي	88.80	1	88.80	142.29	0.00
	الخطأ	315.16	505	0.62		
	المجموع	410.68	507			
121	الجنس	0.05	1	0.05	0.07	0.79
	المسمى الوظيفي	107.40	1	107.40	147.73	0.00
	الخطأ	367.13	505	0.73		
	المجموع	474.72	507			

يتضح من الجدول (36) بأن قيم الإحصائي (ف) للفروق بين التطبيق والأهمية تبعاً لفقرات المعايير لمتغير الجنس كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين بأن المتوسطات الحسابية للذكور كانت أعلى وبشكل دال مقارنة بالمتوسطات الحسابية للإناث.

كما أشار الجدول (36) بأن قيم الإحصائي (ف) للفروق بين التطبيق والأهمية لفقرات المعايير تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي كانت دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين بأن المتوسطات الحسابية للمعلمين كانت أعلى وبشكل دال مقارنة بالمتوسطات الحسابية للمديرين.

نتائج السّؤال الرّابع: ما المعايير الأساسيّة الّتي تُبنى عليها الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن في ضوء الواقع والأهمّيّة؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ إجراء التّحليل العاملي التّوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) (CFA) باستخدام طريقة الأرجحيّة العظمى (Maximum Likelihood)، بهدف التّحقّق من صدق أداة الدّراسة (معايير رخصة مديري المدارس الثّانويّة في الأردن)، وتمّ تطوير الأداة المكوّنة من ستّة معايير هي: (القيادة الحكيمة، والقيادة التّعليميّة، والقيادة التّنظيميّة، والقيادة

التّعاونيّة، والقيادة الأخلاقيّة، والقيادة السّياسيّة)، بالرّجوع إلى الأدب النّظري والدّراسات السّابقة ذات الصّلة، وأتبعت خطوات التّحليل العاملي التّوكيدي (CFA) على النّحو الآتي:

1. بناء الأنموذج الاختباري من خلال تقسيم المتغيّرات الكامنة إلى ستّة متغيّرات، وربط كـل فقرة من فقرات الأداة في مجالها.
2. اختبار الأنموذج بشكله الأوّلي واستخراج قيم ملاءمة الأنموذج للتحقّق من قيم ملاءمته.
3. تعديلات الأنموذج في ضوء معاملات التّشبع، أو إضافة علاقات بـين متغيّـرات الخطـأ المقترنة في المتغيّرات المقاسة.
4. إعادة اختبار الأنموذج واستخراج قيم ملاءمته.

أشارت نتائج التّحليل الإحصائي المتمثّلة بمؤشّرات ملاءمة الأنموذج وصلاحيّته بأنّها غير صالحة وذلك لكبر قيمة مربّع كاي، وقد حذفت جميع الفقرات الّتي تدنّت معاملات تشبّعها على عواملها (0.30)، ثمّ أُعيد اختبار الأنموذج مرّة أخرى، إذ بقي من الفقرات الّتي وزّعت بشـكلها الأصلي (33) فقرة من أصل (58) فقرة وبذلك فقد تمّ حذف 25 فقرة.

وأظهرت نتائج التّحليل العاملي التّوكيدي (CFI) بعد حذف الفقرات أنّ قيمة مربّع كاي (χ^2 = 120.200, p= 0.0006,df=)، وأنّ نسبة مربّع كاي إلى أفـراد العيّنـة (χ^2 /df = 1.99)، وهي تشير إلى مؤشّر ملاءمة مناسب كونها أقل من القيمة (2) الّتي تعدّ مؤشراً بأنّ الأنمـوذج مطابق تماماً للبيانات (Simon & Tovar, 2004) . كما أشارت نتائج مؤشّرات الملاءمة الوصفيّة بأنّ قيمة التّحليل العاملي التّوكيدي (CFI) قد بلغت (0.921) وهي أكبر من القيمة المحدّدة من قبل بنتلر (Bentler, 1990) الذي أشار إلى ضرورة أن تكون قيمة ($CFI \leq 0.90$) لتشير إلى ملاءمة الأنموذج. كما بلغت قيمة متوسّط مربّع الخطأ التّقريبي (RMEAS = 0.052) وهي قريبـة مـن القيمة الّتي أشار إليها برون وكيديك (Browne & Cudeck, 1993). واللّذان أكّـدا ضـرورة أن تكون ($RMEAS \leq 0.05$) لتدلّ على أنّ الأنموذج ملائم.

كما أشارت النّتائج إلى أنّ قيمة مؤشّر توكر لويس(TLI = 0.899) وهي قريبة جـداً مـن القيمة المحدّدة لقبول المؤشر ضمن مؤشرات حسن المطابقة الدالة على صلاحية الأنموذج وهي ($TLI \geq 0.90$) حسب ما أشار إلى ذلك (Hu & Bentler, 1998)، أما مؤشـر المطابقـة (IFI) والذي بلغت قيمته (IFI = 0.901) فإن هذه القيمة تعد مقبولة حسب المعيار الذي وضعه (Hu & Bentler, 1998)، اللذان أشارا إلى أن تكون ($IFI \geq 0.90$) .

وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه هو وبنتلر (Hu & Bentler, 1999) واللّذان أشارا إلى أنّ الأنموذج الذي يحقّق قيمة الجذر التّربيعي لقيمة تقريب المتوسّط أقل مـــن (RMEAS≤0.06) في حين يحقّق قيمة (CFI ≥ 0.90) وهذا يشير إلى أن مؤشّـــرات ملاءمـــة الأنمـــوذج مناســـبة ومقبولة، وبيّنت معاملات التّشبّع للفقرات على عواملها بأنّها قد طابقت ستّة عوامل وأنّ جميـــع قيم التّشبّع الّتي تمّ التّوصّل إليها أشارت إلى أنّها لم تقل قيمتها عن (0.30). وهذا يشير إلى أنّ فقرات المقياس تمتّعت بمستوى مناسب من الصّدق العاملي.

ويبيّن الجدول (37) التّباين المفسّر لكل معيار من المعايير الأساسيّة الّتـــي تبنـــى عليهـــا الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة فـــي الأردن فـــي ضـــوء واقـــع التّطبيق.

الجدول (37)

التباين المفسر للمعايير الأساسيّة الّتي تبنى عليها الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطورة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن في ضوء واقع التطبيق

الرّتبة	المعيار	الجذر الكامن	التباين المفسر
.1	الثالث "القيادة التنظيمية"	21.300	17.46
.2	الثاني "القيادة التّعليمية"	15.321	12.56
.3	السادس "القيادة السياسيّة"	12.320	10.10
.4	الخامس "القيادة الأخلاقية"	8.251	6.76
.5	الأول "القيادة الحكمية"	6.320	5.18
.6	الرابع "القيادة التعاونية"	4.253	3.49

يتّضح من الجدول (37) بأنّ معيار القيادة التّنظيميّة حصل على أعلى نسبة مـــن التّبـــاين المفسّر والّتي بلغت (17.46%)، وإنّ ترتيب المعايير الأخرى كان كما يأتي: (القيادة التّعليميّة، القيادة السّياسيّة، القيادة الأخلاقيّة، القيادة الحكيمة، والقيـــادة التّعاونيّـــة) إذ فسّـــرت بالتّرتيـــب (12.56%، 10.10%، 6.76 %، 5.18 %، 3.49%).

وكما ويبيّن الجدول (38) التّباين المفسّر لكل معيار من المعايير الأساسيّة الّتي تبنى عليهـــا الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن في ضوء الأهمّيّة.

الجدول (38)

التباين المفسر للمعايير الأساسيّة الّتي تبنى عليها الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطورة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن في ضوء الأهمّيّة

الرّتبة	المعيار	الجذر الكامن	التباين المفسر
.1	الثالث "القيادة التنظيمية"	24.100	19.75
.2	السادس "القيادة السياسيّة"	16.320	13.38

10.82	13.200	الثاني "القيادة التّعليمية"	.3
7.80	9.521	الخامس "القيادة الأخلاقية"	.4
6.76	8.250	الأول "القيادة الحكمية"	.5
4.27	5.210	الرابع "القيادة التعاونية"	.6

يتبيّن من الجدول (38) بأنّ القيادة التّنظيميّة حصلت على أعلى نسبة من التّباين المفسّر والّتي بلغت (19.75%)، وإنّ ترتيب المعايير الأخرى كان كالآتي (القيادة التّعليميّة، القيادة السّياسيّة، القيادة الأخلاقيّة، القيادة الحكيمة، والقيادة التّعاونيّة) إذ فسّرت بالتّرتيب (13.38%، 10.82%، 7.80%، 6.76%، 4.27%).

وبناءً على ذلك فإن معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن هي كالآتي:

معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن
معيار القيادة التنظيمية: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة بالشّكل الصحيح، والعمليات، والموارد من أجل بيئة آمنة تتسم بالكفاءة، والتّعلّم الفعّال.
المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـِ:
مبادئ التّطوير التنظيمي.
الإجراءات التنفيذية على مستوى المدرسة والمنطقة.
القضايا المتعلقة بسلامة المدرسة وأمنها.
إدارة الموارد البشرية.
المسائل المتعلّقة بالعمليات الماليّة في إدارة المدرسة.
المسائل المتعلّقة بالمرافق المدرسيّة واستثمار المساحة.
التّكنولوجيا الحاليّة الّتي تدعم وظائف الإدارة
المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:
اتخاذ القرارات الإداريّة لتعزيز التّعلّم والتّعليم.
المجازفة المحسوبة لتحسين المدرسة.
منح الثّقة لأعضاء المجتمع المدرسي.
وضع معايير وتوقعات أداء عالية.
المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة التي تضمن:
تطبيق المناسب من الاتّجاهات الجديدة للتعلم والتّعليم.
إدارة معدات المدرسة بأمان وكفاءة وفاعليّة.
إدارة الوقت لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التنظيمية.
مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات الّتي تؤثر في المدرسة.

استخدام تأطير المشكلات ومهارات حل المشكلات بشكل فعّال.
استخدام مهارات حل النّزاعات بشكل فعّال.
استخدام مهارات عمل الفريق وبناء توافق الآراء بشكل فعّال.
استخدام مهارات الاتصال الفعّال.
استخدام التّكنولوجيا بطريقة فعّالة لإدارة العمليات المدرسيّة.
تهيئة بيئة مدرسية آمنة ونظيفة ومريحة.
معيار القيادة السياسيّة: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي.
المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـــِ:
دور التّعليم العام في تطوير مجتمع منتج اقتصادياً.
قوانين التّربية والتّعليم
الأنظمة السياسيّة والاجتماعيّة والثقافية والاقتصاديّة والعمليات الّتي تؤثر في المدرسة.
استراتيجيّات التّغيير وتسوية المنازعات.
القضايا العالمية الّتي تؤثر في التّعلّم والتّعليم.
حركة التنمية السياسيّة.
المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:
التّعليم كوسيلة أساسية للحراك الاجتماعي.
الاعتراف بمجموعة متنوعة من الأفكار والقيم والثقافات.
أهمّيّة مواصلة الحوار مع صانعي القرارات الآخرين الذين يؤثرون في التّعليم.
المشاركة النشطة في صنع السياسات الّتي تخدم التّعليم.
استخدام النظم القانونية لحماية حقوق الطالب وتحسين فرصه.
المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة الّتي تضمن:
إبقاء المجتمع المدرسي على اطّلاع بشأن الاتّجاهات والقضايا، والتّغيّرات المحتملة في البيئة المحيطة.
استمرارية الحوار مع ممثلين لمجموعات متنوعة من المجتمع.
عمل المجتمع المدرسي ضمن إطار سياسات الدّولة وقوانينها.
تشكيل سياسة عامة لتقديم التّعليم الجيد للطلبة.
تطوير خطوط الاتصال مع صناع القرار خارج المجتمع المدرسي.
معيار القيادة التّعليمية: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بالتأييد والرعاية والحفاظ على الثقافة المدرسيّة والبرامج التّعليمية الّتي تؤدي إلى تعلم الطّلبة والنمو المهني للعاملين:
المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـــِ:
تطوّر الطالب أكاديمياً.
نظريات التّعلّم وتطبيقاتها.
تصميم المنهج وتنفيذه وتقييمه وتطويره.

مبادئ التّعليم الفعّال.
استراتيجيّات القياس والتقييم والتقدير.
تنوع البرامج التّعليمية.
نماذج التنمية المهنيّة.
عمليّة التّغيير الشاملة لكل عناصر المدرسة.
دور التّكنولوجيا في تعزيز تعلم الطّلبة والنمو المهني.
الثقافات المدرسيّة.
المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:
تعلم الطالب هو الهدف الأساسي للتعليم.
جميع الطّلبة يمكن أن يتعلموا.
تنوع الأساليب التي يمكن أن يتعلم بها الطّلبة.
التنمية المهنيّة كجزء لا يتجزأ من تحسن المدرسة.
الفوائد التي يجلبها التنوع لمجتمع المدرسة.
إعداد الطّلبة ليصبحوا أفراداً يسهمون في المجتمع.
المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة التي تضمن:
التنمية المهنيّة التي تعزّز التركيز على تعلم الطالب.
التّعلم بالاتساق مع رؤية المدرسة وأهدافها.
تعريف كل فرد في المدرسة بمسؤولياته وإسهاماته.
تحديد معوقات تعلم الطّلبة لمعالجتها.
اعتماد التنوع في تطوير خبرات التّعلم.
وجود توقعات عالية لأداء كل فرد في المدرسة.
الإعلان عن إنجازات الطّلبة والعاملين.
تقييم البرامج والمناهج الدّراسيّة.
تقييم ثقافة المدرسة بشكل منتظم.
استخدام مصادر معلومات متنوعة لاتخاذ القرارات.
تطبيق نماذج متعددة من الإشراف والتقويم.
معيار القيادة الأخلاقية: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة، وإنصاف، وبطريقة أخلاقية.
المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـِ:
دور القيادة في تطوير المجتمع
مختلف الأطر الأخلاقية ونظريات الأخلاق
قيم المجتمع المدرسي المتنوعة
القواعد الأخلاقية للمهنة

فلسفة التّربية وتاريخها
المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:
المبادئ الواردة في قانون حقوق الإنسان
حق كل طالب في تعليم مجاني جيد
دمج المبادئ الأخلاقية في عمليّة صنع القرار
تركيز الاهتمام الخاص بالصالح العام للمجتمع المدرسي.
تحمل الشّخص للعواقب الّتي قد تنجم عن مبادئه وأفعّاله.
تطوير مجتمع مدرسي أخلاقي.
المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة التي تضمن:
التعامل بالأخلاقيات المهنيّة والشّخصيّة
إرساء القيم في المنظّمة لتحفيز العاملين على تحقيق مستويات أعلى من الأداء
تجسيد القدوة الحسنة
تحمل المسؤولية عن عمليات المدرسة.
الأخذ في الاعتبار أثر الممارسات الإداريّة في المعلّمين.
استخدام نفوذه الوظيفي لتعزيز البرنامج التّعليمي بدلاً من المكاسب الشّخصيّة.
معاملة الجميع بإنصاف ونزاهة واحترام.
حماية حقوق الطّلبة والعاملين
تطبيق القوانين بعدل و حكمة وتعقل.
معيار القيادة الحكيمة: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بتيسير التّطوير والصياغة والتنفيذ والإشراف على رؤية التّعلّم الّتي يتشاركها ويدعمها المجتمع المدرسي.
المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لــ:
أهداف التّعلّم في المجتمع.
استراتيجيّات جمع البيانات وتحليلها.
مهارات الاتصال الفعّال.
مهارات التفاوض الفعّالة.
المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:
رؤية المدرسة لمعايير عالية للتعلم.
التحسين المستمر للمدرسة.
مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
ضمان حصول جميع الطّلبة على المعارف والمهارات والقيم اللازمة ليصبحوا راشدين ناجحين.
الاستعداد المستمر لإعادة النظر في افتراضاته ومعتقداته وممارساته.
العمل على تحقيق أداء عالٍ للمنظّمة.
المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة التي تضمن:

الإيصال الفعّال لرؤية المدرسة وأهدافها إلى العاملين وأولياء الأمور والطّلبة والمجتمع المحلي.
تطوير رؤية المدرسة مع أعضاء المجتمع المدرسي.
مشاركة المجتمع المدرسي في جهود تحسين المدرسة.
تطوير خطة تنفيذ واضحة لرؤية المدرسة.
استخدام البيانات في تقييم تعلم الطّلبة لتطوير رؤية المدرسة وأهدافها.
استخدام البيانات الديموغرافية المتعلقة بالطّلبة وأولياء الأمور في تطوير مهمة المدرسة وأهدافها.
حل المشكلات التي تحول دون تحقيق رؤية المدرسة.
الحصول على الموارد اللازمة لدعم تنفيذ رسالة المدرسة وأهدافها.
تقييم مستمر لرؤية المدرسة وأهدافها.
معيار القيادة التعاونية: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بالتعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعية المختلفة، وتفعيل موارد المجتمع.
المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـِ:
القضايا الناشئة التي يحتمل أن تؤثر في المجتمع المدرسي.
موارد المجتمع المدرسي المتنوعة.
العلاقات المجتمعية.
النماذج الناجحة للمشاركات بين المدرسة والمنظمات المختلفة في المجتمع المحلي.
المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:
تعمل المدارس كجزء لا يتجزأ من المجتمع الأكبر
إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي في عمليات صنع القرار
التنوع يثري المدرسة
أولياء الأمور هم شركاء في تعليم أطفالهم
دعم تعليم الطّلبة يحتاج موارد أولياء الأمور والمجتمع
المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة التي تضمن:
المشاركة النشطة مع المجتمع المحلي.
استخدام المعلومات عن الاحتياجات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع بانتظام.
الاتصال مع مختلف المنظمات التّربويّة وغير التّربويّة.
إعطاء المصداقية للأفراد والجماعات الذين قد يختلفون في قيمهم وآرائهم.
مشاركة المدرسة والمجتمع في الموارد لخدمة بعضهما بعضاً.
تأمين الموارد المتوفرة لتطوير المدرسة.
إنشاء شراكات مع مؤسسات التّعليم العالي، وفئات المجتمع المحلي لتعزيز البرامج ودعم أهداف المدرسة.
تطوير العلاقات الإعلامية الفعّالة
إتاحة الفرص للعاملين لتطوير المهارات التعاونية

نتائج السّؤال الخامس: ما درجة مناسبة معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر الخبراء التّربويّين؟

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ عرض معايير الرّخصة الإداريّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة على مجموعة خبراء تربويّين من الأساتذة الجامعيّين من عدّة جامعات ومدير تربية وعددهم (13) خبيراً تربويّاً، لإبداء رأيهم حول مناسبة فقرات المعايير والملحق (4) يبيّن ذلك،

وتمّ حساب التّكرارات ونسبة اتّفاقهم المئويّة لكل فقرة من فقرات المعايير، وجاءت نسبة الاتّفاق بينهم حول معظم فقرات المعايير (100%)، باستثناء الفقرة (16) مـــن المعيـــار الأول "القيـــادة الحكيمة" والّتي تنص على " استخدام البيانات الديموغرافيّة المتعلّقة بالطّلبة وأولياء الأمور فـــي تطوير مهمّة المدرسة وأهدافها"، والفقرة (26) من المعيار الثّاني "القيادة التّعليميّة" والّتي تـــنص على " نماذج التّنمية المهنيّة"، والفقرة (111) من المعيار السّادس " القيادة السّياسيّة" والّتي تنص على "حركة التّنمية السّياسيّة"، إذ جاءت نسبة الاتّفاق على هذه الفقرات (92.3%)، وهي نســـبة مرتفعة وقد تم اعتماد معايير الرّخصة الإداريّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة.

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج

تضمّن هذا الفصل مناقشة النّتائج الّتي تمّ التّوصّل إليهـا فـي ضـوء أسـئلة الدّراسـة، والتّوصيات الّتي تمخضت عن نتائج الدّراسة وعلى النّحو الآتي:

أولاً: مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل الّذي ينص على " ما واقع تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المقترحة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمديرين"؟

تمت مناقشة السّؤال الأوّل بناءً على وجهات نظر المعلّمين والمديرين وكما يأتي:

1. **مناقشة النتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل في ضوء إجابات المعلّمين:**

أظهرت النتائج في الجداول (4– 10) أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المعلّمين تراوحـت ما بين (1.76) لمجال التّوجّهات في المعيار الثّالث " القيادة التّنظيميّة" و (1.69) لمجال المعرفة في المعيار الرّابع " القيادة التّعاونيّة" وبدرجة منخفضة. وفيما يأتي مناقشة كل معيار في ضـوء مجالاته الثّلاثة:

أ- **المعيار الأوّل: " القيادة الحكيمة" الّذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة، بتيسير التّطوير والصّياغة والتّنفيذ والإشراف الّتي يتشاركها ويدعمها المجتمع المدرسي".**

(1) مجال المعرفة:

تعزى هذه النّتيجة المتدنّية إلى أنّ المعلّمين قد يرون في مديريهم، أنّهـم لا يمتلكـون المهارات الكافية الّتي تمكّنهم من تحقيق الاتّصال الفعّال سواء داخل المدرسة أم خارجهـا، ولديهم معرفة قليلة بأهداف التّعلّم على مستوى المجتمع الّذي ينتمون إليه، فضلاً عـن قلّـة إلمامهم بالاستراتيجيّات المطلوب توظيفها في جمع البيانات وتحليلها، ممّا لا يساعدهم فـي تحديد المشكلات بطريقة موضوعيّة أو اتّخاذ القرارات الرّشيدة المتعلقة بالأعمال الإداريّـة في مدارسهم. وربما افتقر هؤلاء المديرون إلى المهـارات اللّازمـة لتفـويض الأعمـال والمهمّات إلى العاملين معهم من معلّمين وإداريّين.

(2) مجال التّوجّهات:

يمكن أن تعزى هذه النّتيجة المتدنّية إلى أنّ المديرين_ كما يـرى المعلّمـون– غيـر مقتدرين على القيام بالتّحسين المستمر لمدارسهم وإدخال المسـتجدّات التّربويّـة للارتقـاء بمستوى العمليّة التّربويّة. أو أنّ الرؤى الّتي وضعت لمدارسهم تضمّنت معايير عالية للتّعلم

يصعب أو يتعذّر تحقيقها. وربما جاءت هذه النّتيجة لأنّ المديرين أنفسهم لا يعملون علـــى مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في النّشاطات والفعاليّات والممارسات المتنوّعة، وبخاصّة في عمليّة صنع القرار. فينعكس ذلك سلباً على أدائهم الإداري. وقد تعود هذه النّتيجة إلى أنّ المديرين غير مندفعين للعمل على تحقيق إنجازات مرتفعة لمدارسهم، وبذلك فإنّهم لا يمكنهم ضمان حصول الطّلبة على المعلومات المطلوبة لتوجيههم في حيـــاتهم الدّراســـيّة. وربمـــا عكست هذه النّتيجة ضعف الاستعداد لهؤلاء المديرين لأن يعيدوا النّظر في الافتراضات أو المعتقدات أو الممارسات المتعلّقة بطبيعة عملهم الإداري المدرسي.

(3) مجال الأداء:

من المحتمل أن تعود هذه النّتيجة المتدنّية إلى أنّ المديرين لا يمتلكون المقـــدرة علـــى تطوير رؤية مناسبة للمدرسة بالتّنسيق مع أعضاء المجتمع المدرســـي، ولا يتمكّنـــون مـــن استخدام البيانات الّتي يمكن اعتمادها في تقويم الطّلبة، ولا تطوير خطّة تتعلّق بكيفيّة تنفيـــذ خطّة المدرسة. وربما افتقر هؤلاء المديرون إلى المقدرة اللّازمة لحل المشكلات التي تقـــف عائقاً أمام تحقيق رؤية المدرسة، أو أنّهم غير قادرين على الحصول على الموارد اللّازمـــة لدعم عمليّة تنفيذ رسالة المدرسة وأهدافها، أو عدم تمكّنهم من إيصال رؤية المدرســـة إلـــى الأفراد الّذين يهمّهم أمرها من معلّمين وإداريّين وأولياء أمور وطلبة. وربمّا جـــاءت هـــذه النّتيجة بسبب ضعف مشاركة المجتمع المدرسي في الجهـــود المبذولـــة لتحســـين العمـــل المدرسي، وضعف التّقييم لرؤية المدرسة وأهدافها فضلاً عن قلّة استخدام المديرين للبيانات الديموغرافيّة ذات العلاقة بالطّلبة وأولياء أمورهم بهدف تطوير رسالة المدرســـة وتحقيـــق أهدافها.

ب- المعيار الثّاني " القيادة التّعليميّة" الّذي ينصّ على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّأييد والرّعاية والحفاظ على الثّقافة المدرسيّة والبرامج التّعليمية الّتي تؤدي إلى تعلّم الطّلبة والنّمو المهني للمعلّمين"

(1) مجال المعرفة:

قد تعزى هذه النّتيجة المنخفضة إلى أنّ المديرين ليس لـــديهم المقـــدرة ولا الكفايـــات اللّازمة لتصميم المنهج الدّراسي وتنفيذه، ولا يتمكّنون من تطـــوير الطّالـــب مـــن النّاحيـــة الأكاديميّة بالشّكل المطلوب، وربما لا يعيرون الاهتمام المطلوب لدور التّكنولوجيا في تعليم الطّلبة ولا يعملون على تنويع البرامج التّربويّة والتّعليمية ولـــيس لـــديهم الإلمـــام الكـــافي

بنظريات التّعلّم، ومبادئ التّعليم الفعّال، الأمر الذي ينعكس سلبيّاً على أداء الطّلبة والعمليّـــة التّربويّة بأكملها.

(2) مجال التّوجّهات:

يمكن أن تعود هذه النّتيجة المنخفضة إلى أنّ المديرين – كما يرى المعلّمون– يفتقرون إلى المعلومات المطلوبة لتوجيه الطّلبة نحو استخدام أساليب متنوّعة لتحقيق تعلّــم فعّــال، وربما ليس لديهم الإلمام الكافي بالفوائد الّتي يمكن أن يحققها التّنوع في المجتمع المدرسي. وقد تعزى هذه النّتيجة كذلك إلى أنّ المديرين لم يضعوا نصب أعينهم أنّ الهــدف الــرّئيس للتّعليم يتمثّل في تحقيق التّعلّم للطّالب، أو أنّهم لم يأخذوا في الاعتبار عمليّة إعــداد الطّلبــة للحياة المستقبليّة ليكونوا أعضاء نافعين في المجتمع يسهمون في بنائه وتطويره.

(3) مجال الأداء:

قد تعزى النّتيجة المنخفضة في هذا المجال إلى أنّ المديرين لم يتمكّنــوا مــن تحديــد الصّعوبات التي يواجهها الطّلبة في عمليّة تعلمّهم، ولم يكن بمقدورهم معالجة هذه الصعوبات أو تجاوزها. وربما عكست هذه النّتيجة وجود توقعات عالية للأداء بحيث يصعب تحقيقهــا كما ينبغي. أو أنّ المديرين لم يقدِموا على تعريف الأفراد في المدرســة بمــا علــيهم مــن مسؤوليّات وإسهامات عديدة لإنجاز المهمّات المكلفين بها. وقد تعزى هذه النّتيجة أيضاً إلى ضعف تقييم المديرين للبرامج والمناهج الدّراسيّة من أجل تطويرها وما يــرتبط بهــا مــن خبرات تعلّمية متنوّعة.

ج- المعيار الثّالث " القيادة التّنظيميّة" الّذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة والعمليّات والموارد بالشّكل الصحيح من أجل بيئة آمنة تتّسم بالكفاءة والتّعلّم الفعّال".

(1) مجال المعرفة:

قد تعزى النّتيجة المنخفضة لهذا المجال لعدّة عوامل من بينها، ربّما يكون قلّــة اهتمــام المديرين بتوظيف التّكنولوجيا المعاصرة في دعم الوظائف الإداريّة الأساســيّة، أو ضــعف إلمام المديرين أنفسهم بالمبادئ المتعلقة بالتّطوير التّنظيمي. أو أنّ المديرين ربما لا يعيرون اهتماماً للأمور ذات الصّلة بأمن المدرسة وصيانتها، وكذلك الموضوعات المتعلقة بمرافــق المدرسة، وكيفية استثمار مساحة المدرسة لصالحها. وقد يكون سبب هذه النتيجة عائداً إلــى ضعف إدارة المديرين للموارد البشرية، والقضايا المتعلقة بالأمور الماليّة.

(2) مجال التّوجّهات:

قد تعزى هذه النّتيجة المنخفضة لهذا المجال إلى أنّ المديرين يفتقرون إلى المهارات اللّازمة لاتّخاذ القرارات الإداريّة ذات الصّلة بعمليّتي التّعليم والتّعلّم، أو أنّهم لم يضعوا معايير عالية للأداء، أو أنّهم يقومون بأعمال تتّسم بأنّها ذات طبيعة مجازفة من أجل تحسين المدرسة، وربما تعكس هذه النّتيجة ضعف العلاقة بين أعضاء المجتمع المدرسي وقلّة منحهم الثّقة للعمل باستقلاليّة.

(3) مجال الأداء:

يحتمل أن تعود هذه النّتيجة إلى قلّة استخدام مديري المدارس لمهارات حل الصّراع داخل مدارسهم بفاعليّة، أو أنّهم لم يتمكّنوا من تحديد المشكلات والمهارات الّتي يمكن اعتمادها في حل هذه المشكلات بطريقة فاعلة. وربما عكست هذه النّتيجة قلّة استخدام المديرين لمهارات الاتّصال بفاعليّة، أو ضعفهم في توظيف المعدّات المدرسيّة بكفاءة، أو أنّهم لا يميلون إلى مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرار على مستوى المدرسة.

د- **المعيار الرّابع "القيادة التّعاونيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعيّة المختلفة وتفعيل موارد المجتمع".**

(1) مجال المعرفة:

يمكن أن تعزى هذه النّتيجة إلى ضعف العلاقات المجتمعيّة أو ضعف استثمار المديرين لموارد المجتمع المدرسي المتنوّعة، وربما عدم اعتماد المديرين للنّماذج الهادفة لتحقيق درجة عالية من المشاركة الفاعلة بين المدرسة ومؤسّسات المجتمع الأخرى، فضلاً عن ضعف المديرين في معالجة بعض الأمور التي تحدث داخل المدرسة والّتي من شأنها التّأثير في مجتمع المدرسة.

(2) مجال التّوجّهات:

ربّما تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المديرين لم ينظروا إلى المدرسة بوصفها جزءاً من المجتمع الكبير بالشّكل المطلوب، أو أنهم لم يعملوا على مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي في عمليّة صنع القرار. وربما لم يؤكّد هؤلاء المديرون أهمّيّة التنوع في إثراء مدارسهم، أو أنّهم لم تتولّد لديهم القناعة الكافية بأنّ أولياء الأمور لهم دور كبير في تعليم أبنائهم.

(3) مجال الأداء:

من المحتمل أن تعود هذه النّتيجة إلى أنّ المديرين لم يؤكّدوا أهميّة المشاركة بين المدرسة والمجتمع المحلّي، أو أنّهم لم يوظّفوها وبخاصّة فيما يتعلّق بالموارد من أجل تحقيق الخدمة المطلوبة لكلا الطّرفين. أو أنّ المديرين لم يعملوا على ضعف امتلاك المديرين للمهارات المتعلّقة بتطوير العلاقات الإعلاميّة الفاعلة، مع المؤسّسات التّربويّة وغير التّربويّة، أو أنّ المديرين لم يتيحوا الفرص المناسبة للعاملين معهم لتطوير مهاراتهم التّعاونيّة، أو قلّة استخدامهم للمعلومات المتاحة لتعرّف احتياجات أولياء الأمور بشكل خاص واحتياجات المجتمع المحلّي بشكل عام.

هـ- المعيار الخامس "القيادة الأخلاقيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة وإنصاف وبطريقة أخلاقيّة".

(1) مجال المعرفة:

قد تعزى هذه النّتيجة المنخفضة لهذا المجال لضعف إلمام المديرين بالأطر الأخلاقيّة المختلفة ونظريّات الأخلاق. أو أنّ المديرين لم يؤدّوا دورهم القيادي في تطوير مدارسهم ومن ثمّ المجتمع المحلي كما ينبغي. ولم يكن لديهم الإلمام الكافي بفلسفة التّربية وتاريخها والميثاق الأخلاقي للمهنة وما ترتبط به من قواعد أخلاقية، وقيم المجتمع المدرسي المتنوّعة.

(2) مجال التّوجّهات:

إن النّتيجة المنخفضة لهذا المجال من المحتمل أنْ تعزى إلى أنّ المديرين لم يتمكّنوا من تطوير مجتمع مدرسي أخلاقي بالشّكل السّليم، ولم يؤكّدوا على رعاية المصلحة العامّة للمدرسة كما ينبغي، وربما لم يعملوا على دمج المبادئ الأخلاقيّة في عمليّة صنع القرار، ولم يكن لديهم إلمام كافٍ بمبادئ حقوق الإنسان.

(3) مجال الأداء:

قد تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المديرين لم يؤدّوا مهمّتهم في حماية حقوق الطّلبة والعاملين في مدارسهم وفقاً للتصوّر المطلوب، ولم يتمكّن هؤلاء المديرون من تجسيد القدوة الحسنة، أو قلّة استخدامهم لمراكزهم الوظيفيّة في دعم البرنامج التّربوي المدرسي. وربّما جاءت هذه النّتيجة بسبب ضعف مقدرة المديرين على معاملة الآخرين من أعضاء المجتمع المدرسي بعدالة ونزاهة، أو ضعف تحمّلهم للمسؤوليّة والّذي ينعكس سلبيّاً على إدارة مدارسهم.

و- المعيار السّادس "القيادة السّياسيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السّياق السّياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثّقافي".

(1) مجال المعرفة:

قد تعزى هذه النّتيجة إلى قلّة إلمام المديرين بالقضايا العالميّة المؤثّرة في عمليّتي التّعليم والتّعلّم، وبالقوانين والتّشريعات التّربويّة، وقلّة اهتمامهم بحركة التّنمية السّياسيّة وما يصدر عنها من ممارسات عادة ما تكون ذات طابع إيجابي للعمليّة الإداريّة التّربويّة. وربّما عكست هذه النّتيجة أيضاً قلّة إلمام المديرين بالأنظمة المختلفة سواء أكانت سياسيّة أم اجتماعيّة، أم ثقافيّة، أم اقتصاديّة، ومدى علاقتها وتأثيرها في العمل التّربوي داخل المدرسة، أو قلّة إلمام المديرين بالاستراتيجيّات المعتمدة في عمليّة التّغيير وتسوية الصراعات المدرسيّة.

(2) مجال التّوجّهات:

من المحتمل أن تعزى هذه النّتيجة المنخفضة لهذا المجال إلى أنّ المديرين لم يتولّد لديهم الإدراك للتّعليم بأنّه وسيلة رئيسة لعمليّة الحراك الاجتماعي، ولم تتولّد لديهم القناعة الكافية للاعتراف بالأفكار والقيم والثّقافات المتنوّعة والّتي لها دور واضح في نجاح العمليّة التّربويّة وتحقيق أهدافها، وكذلك ضعف قناعتهم بالحوار مع الآخرين في أثناء عمليّة صناعة القرار، والّذي قد يعكس ذلك النّمط القيادي الّذي يركز على مركزيّة اتّخاذ القرار. ولذلك فقد لا يندفعوا للمشاركة في صنع السّياسات التّربويّة الّتي من شأنها الارتقاء بالنّظام التّربوي على مستوى الدّولة.

(3) مجال الأداء:

يمكن أن تعزى هذه النّتيجة إلى ضعف مقدرة المديرين على تطوير شبكة اتّصال فاعلة مع المشاركين في صنع القرار من خارج المدرسة، وضعف تمكّنهم من إشعار أعضاء المجتمع المدرسي بما يجري ضمن إطار البيئة المحيطة بمدارسهم، وربما لم يواصلوا الحوار مع بعض الأعضاء من المجتمع المحلّي الّذين يهمّهم أمر المدرسة، أو أنّ المجتمع المدرسي بأعضائه كافّة لم يخرج من الإطار العام الّذي تنتظم فيه سياسات الدّولة وقوانينها، وبذلك فقد لا يتمكّنوا من صنع سياسة عامّة لمدارسهم تؤكّد على تقديم التّعليم المناسب للطّلبة وبما يضمن استمرارهم في مواصلة الدّراسة.

2. مناقشة النتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل في ضوء إجابات المديرين:

أشارت النّتائج في الجداول (11-17) إلى أن المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المديرين تراوحت ما بين (2.82) لمجال الأداء في المعيار الرّابع "القيادة التّعاونيّة" و(2.60) لمجال التّوجّهات في المعيار الثّالث "القيادة التّنظيميّة" وبدرجة متوسّطة.

أ- المعيار الأوّل " القيادة الحكيمة" الّذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة، بتيسير التّطوير والصّياغة والتّنفيذ والإشراف على رؤية التّعلّم الّتي يتشاركها ويدعمها المجتمع المدرسي".

(1) مجال المعرفة:

قد تعزى هذه النّتيجة المتوسّطة إلى أنّ المديرين يرون أنفسهم يمتلكون المقدرة اللّازمة على إدراك أهداف التّعلّم وأهمّيّته في بناء المجتمع وتطويره، فضلاً عن امتلاكهم المهارات المطلوبة للاتّصال والتّفاوض بطريقة فاعلة، وإلمامهم بالاستراتيجيّات المعتمدة في جميع البيانات وتحليلها.

(2) مجال التّوجّهات:

من المحتمل أن تعزى هذه النّتيجة المتوسّطة إلى توّفر الاستعداد المستمر لدى المديرين لإعادة النّظر بافتراضاتهم ومعتقداتهم وممارساتهم المتعلّقة بالعمل الإداري التّربوي، ولديهم إدراك لما تتضمّنه رؤية المدرسة من معايير عالية للتّعلّم، ويؤمنون بالعمل الجماعي ويؤكّدون على مشاركة جميع العاملين في المدرسة، ممّا قد يدفعهم لتحقيق أداء بمستوى عالٍ، لضمان تحقيق التّحسين المستمر لمدارسهم، فضلاً عن ضمان حصول الطّلبة على المعلومات والمعارف والمهارات والقيم المطلوبة لإعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين وأعضاء نافعين لمجتمعهم.

(3) مجال الأداء:

ربّما جاءت هذه النّتيجة المتوسّطة لأنّ المديرين يبذلون جهدهم لإيصال رؤية المدرسة وأهدافها إلى أعضاء المجتمع المدرسي والمحلّي، وأنّهم يتمكّنون من استخدام المعلومات والبيانات الديموغرافيّة ذات العلاقة بأولياء الأمور بما يحقّق مصلحة المدرسة وأهدافها. وقد تعزى هذه النّتيجة إلى رغبة المديرين بمشاركة أعضاء المجتمع المدرسي لتحسين دور المدرسة إيماناً منهم بأهمّيّة العمل الجماعي المشترك، والّذي قد يؤدّي بدوره إلى تطوير رؤية المدرسة وحل المشكلات الّتي قد تقف عائقاً أمام تحقيق هذه الرّؤية، وربّما عكست هذه النّتيجة مقدرة المديرين على الحصول على الموارد المطلوبة الّتي تساعد على تنفيذ رسالة

المدرسة وأهدافها، والعمل على تقييم رؤية المدرسة وأهدافها من أجل تطوير خطّة لتنفيـذ رؤية المدرسة بشكل واضح.

ب- المعيار الثّاني " القيادة التّعليمية" الّذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّأييد والرّعاية والحفاظ على الثّقافة المدرسيّة والبرامج التّعليميّة الّتي تؤدّي إلى تعلّم الطّلبة والنّمو المهني للمعلّمين"

(1) مجال المعرفة:

إنّ هذه النّتيجة المتوسّطة لهذا المجال قد تعزى إلى إلمام المديرين بنظريّـات الـتّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، ومبادئ التّعليم الفعّال، لتطوير الطّالب من النّاحية الأكاديميّة، وتأكيـد دور التّكنولوجيا في العمليّة التّربويّة وإغناء البرامج التّعليميّة. وربّما عكست هـذه النّتيجـة مقدرة المديرين على إجراء عمليّة تغيير شاملة لمدارسهم، وتصميم المنهج المدرسي والإلمام بكيفيّة استخدام استراتيجيّات القياس والتّقويم، وبما يساعد على تحقيـق العمليّـة التّربويّـة لأهدافها.

(2) مجال التّوجّهات:

وقد تعود هذه النّتيجة المتوسّطة لهذا المجال إلى إدراك المديرين لأهمّيّة التّنمية المهنيّة بوصفها جزءاً لا يتجزّأ من تحسّن المدرسة، وإنّهم يعملون على إعداد الطّلبة ليكونوا أعضاء نافعين في المجتمع يسهمون في تطوير مجتمعهم في حياتهم المستقبليّة. وربّما تعزى هـذه النّتيجة إلى إدراك المديرين للهدف الرّئيس من العمليّة التّعليميّة والمتمثّل في تحقيـق تعلّـم فاعل للطّالب، وكذلك الفوائد الّتي يحقّقها التّنوّع للمجتمع المدرسي، فضلاً عن قناعتهم بـأنّ الطّلبة جميعاً بمقدورهم أنْ يتعلّموا، وبخاصّة إذا ما تمكّن المديرون من تـوفير الظـروف الملائمة داخل المدارس، وإيمانهم بضرورة التّنويع في استخدام أساليب التّدريس الّتي يمكن بواسطتها تحقيق نتائج إيجابيّة تتعلّق بعمليّة التّعلّم.

(3) مجال الأداء:

قد تعزى هذه النّتيجة المتوسّطة إلى تمكّن المديرين مـن تقيـيم البـرامج والمنـاهج الدّراسيّة، واعتمادهم على التّنوّع لتطوير الخبرات المتعلّقة بعمليّة التّعلّم، ولـديهم توقّعـات عالية لأداء الطّلبة في المدرسة، وربّما تعزى هذه النّتيجة إلى تأكيد المديرين علـى أهمّيّـة التّنمية المهنيّة للمعلّمين الّتي من شأنها دعم تعلّم الطّالب، فضلاً عن مقدرة المديرين علـى تحديد المعوّقات الّتي تحول دون تعلّم الطّلبة والعمل على إيجاد السّبل الكفيلـة بمعالجتهـا، وإعلان الإنجازات الّتي حقّقها الطّلبة والمعلّمون والعاملون الآخرون. واسـتخدام مصـادر

متنوّعة للمعلومات بهدف اتّخاذ القرارات المناسبة، والعمل على تعريف الأفراد العاملين في المدرسة بالمهمّات والمسؤوليّات المنوطة به ليتمكّن من أداء ما كُلّف بــه وفقــاً لمــا هــو مطلوب.

ج- المعيار الثّالث " القيادة التّنظيميّة" الّذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة والعمليّات والموارد بالشّكل الصّحيح من أجل بيئة آمنة تتّسم بالكفاءة والتّعلّم الفعّال".

(1) مجال المعرفة:

قد تعزى هذه النّتيجة المتوسّطة إلى أنّ المديرين لديهم الإلمام الكافي بمبادئ التّطــوير التّنظيمي، ومعرفة بالأمور المتعلّقة بالمدرسة من حيث أمنها وســلامتها، وإدراك للمســائل والموضوعات ذات العلاقة، بالمبنى المدرسي ومرافقه، ولديهم المقدرة على إدارة المــوارد البشريّة بأسلوب ناجح، ويستخدمون التّكنولوجيا المعاصرة في تنفيذ معظم وظــائف الإدارة المدرسيّة، والقيام بالإجراءات التّنفيذيّة على مستوى المدرسة، ويتمكّنون من حــل القضــايا ذات العلاقة بالعمليّات الماليّة والّتي من شأنها التغلّب على الصّعوبات والمشــكلات الماليّــة الّتي تواجه إدارات مدارسهم.

(2) مجال التّوجّهات:

إنّ هذه النّتيجة المتوسّطة لهذا المجال قد تعزى إلى مقدرة المديرين على اتّخاذ القرارات الإداريّة الّتي تتعلّق بتعزيز عمليّتي التّعليم والتّعلّم، ووضع معــايير أداء عاليــة وتوقّعــات بتحقيقها، ومنح العاملين معهم الثّقة المطلوبة للعمل الإداري التّربوي، فضــلاً عــن القيــام ببعض الأعمال أو الممارسات الإداريّة المتضمّنة قرارات تتّسم بطابع المجازفة والمخاطرة من أجل تحسين مستوى أداء المدرسة.

(3) مجال الأداء:

يمكن أن تعزى نتيجة هذا المجال المتوسّطة إلى أنّ المديرين يمتلكون مهــارات حــل الصّراع داخل مدارسهم ويستخدمونها بشكل فاعل، ويعملون على مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرارات المدرسيّة، وامتلاكهم كذلك مهارات اتّصال فعّال على مستوى المدرسة وخارجها. ويمتلكون مهارة إدارة الوقــت بفاعليّــة لتحقيــق أهــداف المدرســة، ويستخدمون مهارات حل المشكلات ومهارات العمل الجماعي من خلال تأكيدهم على عمل الفريق، ويوّظفون التّكنولوجيا لإدارة العمليّات الإداريّة المدرسيّة، ويعملون على تهيئة مناخ مدرسي مناسب، وتطبيق الاتّجاهات الجديدة المناسبة في عمليّتي التّعليم والتّعلّم، فضلاً عــن

تمكنّهم من إدارة الأجهزة والمعدّات والوسائل التّعليمية المتاحة في المدرسة بكل كفاءة وفاعليّة وبطريقة آمنة.

د- المعيار الرّابع "القيادة التّعاونيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعيّة المختلفة وتفعيل موارد المجتمع".

(1) مجال المعرفة:

قد تعزى هذه النّتيجة المتوسّطة إلى أنّ المديرين لديهم المقدرة على معالجة القضايا الّتي قد تؤثّر في المجتمع المدرسي، واعتماد النّماذج النّاجحة في تحقيق المشاركة الفاعلة بين المدرسة والمنظّمات المتنوّعة في المجتمع المحلي، والحفاظ على موارد المجتمع المدرسي والعمل على استثمارها بما يضمن تحقيق الهدف منها للمدرسة، وإقامة علاقات مجتمعيّة إيجابيّة سواء داخل المدرسة أم مع المجتمع المحلّي.

(2) مجال التّوجّهات:

يمكن أن تعزى هذه النّتيجة المتوسّطة لهذا المجال إلى أنّ المديرين يعملون على مشاركة أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي في عمليّة صنع القرار التربوي المدرسي، ويدركون أنّ أولياء الأمور ما هم سوى شركاء للمدرسة في عمليّة التّعليم لأبنائهم، ولديهم القناعة بأنّ التنوّع في المجتمع المدرسي من شأنه أن يثري المدرسة، وإدراكهم بأنّ تعزيز تعلّم الطّلبة يتطلّب توفير موارد ماليّة كافية سواء من أولياء الأمور أم من أعضاء المجتمع المحلّي، وينظرون إلى أنّ المدارس تعمل بوصفها جزءاً لا يتجزّأ من المجتمع الكبير الّذي ينتمون إليه.

(3) مجال الأداء:

قد تعزى نتيجة هذا المجال المتوسّطة إلى أنّ المديرين يعملون على تأمين الموارد اللّازمة من أجل تطوير المدرسة وتحسين أدائها والارتقاء بمستواها، وعلى إتاحة الفرص المناسبة للأفراد العاملين في المدرسة لتطوير مهاراتهم التّعاونيّة، وعلى المشاركة الفاعلة مع أعضاء المجتمع المحلّي، وعلى الاتّصال مع المنظّمات على اختلاف أنواعها سواء أكانت تربويّة أم غير تربويّة، وعلى استخدام البيانات والمعلومات المتعلّقة باحتياجات أولياء أمور الطّلبة وأعضاء المجتمع المحلّي، فضلاً عن مقدرتهم على تطوير علاقات إعلاميّة فاعلة تحقّق أهداف المدرسة.

هـ- المعيار الخامس "القيادة الأخلاقيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة وإنصاف وبطريقة أخلاقيّة".

(1) مجال المعرفة:

إن هذه النتيجة المتوسّطة لهذا المجال قد تعزى إلى إلمام المديرين بفلسفة التّربية وتاريخها، والأطر الأخلاقيّة ونظريّات الأخلاق. ومعرفتهم بدور القيادة وأهمّيّتها في تطوير المجتمعات، وقيم المجتمع المدرسي، والقواعد الأخلاقيّة للمهنة. وهذه الأمور جميعها من شأنها تأكيد الجانب الأخلاقي والارتقاء الإنساني للعاملين في المدرسة وانعكاس ذلك إيجابياً على العمليّة التّعليمية التّعلّمية.

(2) مجال التّوجّهات:

قد تعزى هذه النّتيجة المتوسّطة إلى أن المديرين يدركون المبادئ الواردة في قانون حقوق الإنسان وربما يعملون بموجبها، ويعملون على تطوير مجتمع مدرسي يتميّز بالأخلاق الحسنة، ويركّزون اهتمامهم على المصلحة العامّة للمدرسة ويؤكّدون على دمج المبادئ الأخلاقيّة عند قيامهم بعمليّة صنع القرار أو اتّخاذه.

(3) مجال الأداء:

من المحتمل أنْ تعزى هذه النتيجة المتوسّطة إلى أنّ المديرين يأخذون في الاعتبار الممارسات الإداريّة الّتي تؤثّر في الآخرين. ويعملون على استخدام سلطتهم الوظيفيّة في دعم البرنامج التّعليمي، وعلى المعاملة الإيجابيّة للآخرين الّتي تتّسم بالعدل والإنصاف والاحترام. وربما تعزى هذه النّتيجة إلى تأكيد المديرين على إرساء قيم الأداء الّتي تهدف إلى الارتقاء بمستواه، وتجسيدهم القدوة الحسنة للآخرين ضمن إطار المجتمع المدرسي أو المجتمع المحلّي. ويعملون على حماية حقوق الطّلبة وأعضاء المجتمع المدرسي من المعلّمين والإداريّين، ويتحمّلون المسؤوليّة كاملة عن العمليّات الّتي تتم داخل المدرسة ويتعاملون مع الآخرين في ضوء الأخلاقيّات المهنيّة والشّخصيّة الّتي تضفي طابعاً إيجابيّاً على التّعامل مع الطرف الآخر، والذي من شأنه أن يرتقي بمستوى الإدارة المدرسيّة وسمعة المدرسة والعاملين فيها كافة.

و- المعيار السّادس "القيادة السّياسيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السّياق السّياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثّقافي".

(1) مجال المعرفة:

يمكن أن تعزى هذه النّتيجة المتوسّطة لهذا المجال إلى أنّ المديرين بمقدورهم استخدام استراتيجيّات التّغيير المناسبة لتسوية الخلافات والصّراعات الّتي قد تحدث داخل المدرسة، ولديهم إلمام ومعرفة بالأنظمة السّياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة الّتي قد تؤثّر في المدرسة، ويعملون على تشجيع حركة التّنمية السّياسيّة، ويعرفون القضايا العالميّة الّتي من شأنها التّأثير في عمليّتي التّعليم والتّعلّم، وقوانين التّربية والتّعليم فضلاً عن معرفتهم بالدّور الّذي يؤدّيه التّعليم العام في تطوير المجتمع بشكل عام.

(2) مجال التّوجّهات:

إنّ هذه النتيجة المتوسّطة لهذا المجال يمكن أن تعزى إلى إدراك المديرين لأهمّيّة الحوار مع صانعي القرار المؤثّرين في العمليّة التّربويّة، وأهمّيّة المشاركة الفاعلة في صنع السّياسات التّربويّة، والنّظر إلى التّعليم بوصفه وسيلة رئيسة للحراك الاجتماعي، وتمكّنهم من استخدام النّظم القانونية بما يضمن حماية حقوق الطّلبة وتحسين فرص تعلّمهم، واعترافهم بالأفكار والقيم والثّقافات المتنوّعة الّتي تعمل على تطوير العمليّة التّربويّة والعمل الإداري التّربوي.

(3) مجال الأداء:

من المحتمل أن تعزى هذه النّتيجة المتوسّطة لهذا المجال إلى أنّ المديرين يعملون على مواصلة الحوار مع أعضاء المجتمع المحلّي والمجتمع العام لخدمة المدرسة، ويتأكّدون من أنّ العمل الذي يقوم به أعضاء المجتمع المحلّي يسير وفقاً للإطار العام لسياسات الدّولة وقوانينها النّافذة، والعمل على تطوير شبكة اتّصال مع صانعي القرار خارج المدرسة، وصياغة سياسة عامّة تتضمّن تقديم تعليم مناسب للطّلبة، وإطّلاع أعضاء المجتمع المدرسي على ما يستجد من قضايا واتّجاهات وتغيّرات محتملة في إطار البيئة المحيطة بمدارسهم، وما الإجراءات الّتي يمكن اعتمادها لمواجهة حالات من هذا النّوع بحيث تكون النّتيجة إيجابيّة ولصالح مدارسهم.

ثانياً: مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني الّذي ينص على " ما أهمّيّة معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المقترحة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمديرين؟"

تمّ مناقشة هذا السّؤال وفقاً لإجابات المعلّمين والمديرين على النّحو الآتي:

1. مناقشة النتائج المتلّقة بالسّؤال الثّاني في ضوء إجابات المعلّمين:

أشارت النّتائج في الجداول (18−24) إلى أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المعلّمين تراوحت ما بين (4.73) لمجال الأداء في المعيار الخامس "القيادة الأخلاقية" و(4.48) لمجالي المعرفة والتّوجّهات في المعيار السّادس "القيادة السّياسيّة" وبدرجة مرتفعة. وفيما يأتي مناقشة كل معيار في ضوء مجالاته الثّلاثة:

أ- المعيار الأول " القيادة الحكيمة" الّذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة، بتيسير التّطوير والصّياغة والتّنفيذ والإشراف الّتي يتشاركها ويدعمها المجتمع المدرسي".

(1) مجال المعرفة:

يمكن أن تعزى هذه النّتيجة المرتفعة إلى إدراك المعلّمين لأهمّيّة توافر مهارات الاتّصال ومهارات التّفويض لدى المديرين، فضلاً عن إدراكهم لأهمّيّة أهداف التّعلّم ودورها في تحقيق الأهداف العامّة للعمليّة التّربويّة وانعكاس ذلك على المجتمع، وتأكيدهم ضرورة إلمام المديرين بالاستراتيجيّات المناسبة في جمع البيانات وتحليلها بالشّكل المطلوب.

(2) مجال التّوجّهات:

إنّ النّتيجة المرتفعة لهذا المجال قد تعزى إلى أنّ المعلّمين يؤكّدون أهمّيّة مقدرة مديريهم على ضمان حصول طلبتهم كافة على المعلومات والمهارات والقيم الّتي تمكّنهم من أن يكونوا أعضاء نافعين في المجتمع، وأن يكون لدى المديرين الاستعداد المناسب لإعادة النّظر في افتراضاتهم ومعتقداتهم وممارساتهم ذات العلاقة بالعمل الإداري التّربوي والعمليّة التّربويّة بشكل عام، والتّأكيد على وضع معايير عالية للتّعلم في ضوء الرؤى الخاصّة بمدارسهم، والعمل على إجراء التّحسينات المستمرة وعلى تحقيق أداء عالٍ للطّلبة ينعكس إيجابيّاً على مستوى مدارسهم وسمعتها ومكانتها، فضلاً عن التّأكيد على المشاركة الجماعيّة لأعضاء المجتمع المدرسي لتحقيق الأهداف الأساسيّة لمدارسهم.

(3) مجال الأداء:

قد تعزى هذه النتيجة المرتفعة لهذا المجال إلى أن المعلّمين يؤكـدون أهمّيّـة حصـول المديرين على الموارد اللازمة لإسناد رسالة المدرسة وتحقيق أهدافها، وأهمّيّة إيصال رؤية المدرسة وأهدافها إلى جميع من يهمّهم أمر العمليّة التّربويّة من معلّمين وإداريّـين وأوليـاء أمور وطلبة، ليسهموا جميعاً في تحقيقها، وربما عكست هذه النتيجة أهمّيّة مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في تحسين عمل المدرسة وتطويره، وأهمّيّة قيام المديرين بالعمل على حل المشكلات التي تحول دون تحقيق رؤية المدرسة، من خلال تطوير خطة تنفيذيّة واضـحة لرؤية المدرسة، والعمل على تطوير هذه الرّؤية مع جميع أعضـاء المجتمـع المدرسـي، واستخدام البيانات المتعلّقة بالطّلبة وأولياء أمورهم من أجل تطوير مهمّة المدرسة والأهداف الّتي تسعى إلى تحقيقها.

ب- المعيار الثّاني " القيادة التّعليمية" الذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّأييد والرّعاية والحفاظ على الثّقافة المدرسيّة والبرامج التّعليميّة الّتي تؤدّي إلى تعلّم الطّلبة والنّمو المهني للمعلّمين".

(1) مجال المعرفة:

من المحتمل أن تعود هذه النّتيجة المرتفعة إلى أنّ المعلّمين يدركون أهمّيّة إلمام المديرين بكيفية تطبيق الاستراتيجيّات الخاصّة بالقياس والتّقويم، وأهمّيّة معـرفتهم لنمـاذج التّنميـة المهنيّة، ونظريّات التّعلّم والتّطبيقات العمليّة لها، وكذلك الإلمـام بمبـادئ التّعلـيم الفعّـال والمقدرة على تصميم المنهج الدّراسي والعمل على تنفيذه وتقويمه من أجل تطويره، وتطوير الطالب أكاديميّاً، وتنويع البرامج التّعليميّة، والتّمكّن من وضع خطّة تغيير شـاملة لجوانـب الدّراسة كافة، وتأكيد دور التّكنولوجيا الحديثة في دعم التّعلّم والنّمو المهني، وتعرّف الثّقافات المدرسيّة السّائدة، ومعرفة كيفيّة توظيفها لصالح المؤسّسة التّربويّة.

(2) مجال التّوجّهات:

يمكن أن تعزى هذه النّتيجة المرتفعة لهذا المجال لرؤية المعلّمين للأهمّيّة المترتّبة على تنوّع المجتمع المدرسي والفوائد الّتي يحقّقها، وأهمّيّة التّنمية المهنيّة، والنّظر إلى عمليّة تعلّم الطّلبة بوصفها الهدف الرّئيس للعمليّة التّربويّة، وربما تعود هذه النّتيجة إلى أهمّيّـة إعـداد الطّلبة بطريقة تمكّنهم من العمل بفاعليّة في بناء المجتمع وتطوّره، وأن تكون لدى الإداريّين والمعلّمين قناعة كافية بأنّ الطّلبة جميعاً بمقدورهم التّعلّم من خلال المنهج الدّراسي المعتمد

وأساليب التّدريس المستخدمة والّتي ينبغي التّنويع في استخدامها لإثارة دافعيّة الطّلبة على التّعلّم وإبعادهم عن حالة الجمود والرّوتين في حال الإبقاء على أسلوب بعينه للتّدريس.

(3) مجال الأداء:

قد تنسب هذه النتيجة المرتفعة إلى إدراك المعلّمين لأهمّيّة تحديد المعوقات الّتي تواجه الطّلبة في أثناء تعلمهم وكيفية إيجاد السبل الكفيلة بمعالجتها، وأهمّيّة أن يكون التّعلّم متسقاً مع رؤية المدرسة وأهدافها، وأهمّيّة العمل على تقييم ثقافة المدرسة بشكل مستمر، وبطريقة منتظمة، وأهمّيّة وجود توقعات عالية لأداء الأفراد لدى الإدارة المدرسيّة، وربّما جاءت هذه النّتيجة انعكاساً لتأكيد المعلّمين على أهمّيّة عمليّة التّقييم للمناهج والبرامج الدّراسيّة، وأهمّيّة التّنمية المهنيّة واستخدام مصادر معلومات متنوّعة لمساعدة الإدارة المدرسيّة على صنع القرارات واتّخاذها، واعتماد نماذج متعدّدة في عمليّتي الإشراف والتّقويم لأعضاء المجتمع المدرسي، وأن يعرف الأفراد العاملون في المدرسة بالمسؤوليّات والمهمّات المنوطة بهم للارتقاء بمستوى المدرسة.

ج- المعيار الثّالث " القيادة التّنظيميّة" والّذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة والعمليّات والموارد بالشّكل الصّحيح، من أجل بيئة آمنة تتسم بالكفاءة والتّعلّم الفعّال".

(1) مجال المعرفة:

قد تعزى هذه النّتيجة المرتفعة لهذا المجال إلى تأكيد المعلّمين على أهمّيّة الأمور والقضايا المتعلّقة بالعمليّات الماليّة في الإدارة المدرسيّة، وأهمّيّة القيام بالإجراءات التنفيذيّة ضمن إطار المدرسة، وأهمّيّة القضايا ذات الصّلة بالمدرسة من حيث أمنها وسلامتها، وتأثيرها الإيجابي في العمليّة التّربويّة وتهيئة بيئة مناسبة للتّعلم، فضلاً عن أهمّيّة استخدام التّكنولوجيا بما يعزّز وظائف الإدارة المدرسيّة ويحقّق أهدافها، وكذلك ضرورة الإلمام بالمبادئ المتعلّقة بالتّطوير التّنظيمي على مستوى المدرسة، والاهتمام بالمباني المدرسيّة ومرافقها بما يؤمّن بيئة صالحة وحياة مدرسيّة آمنة، وإدارة الموارد البشريّة في المدرسة بشكل فاعل وربّما يضمن تحقيق الأهداف التّربويّة الموسومة للمدرسة.

(2) مجال التّوجّهات:

إنّ هذه النّتيجة المرتفعة لهذا المجال قد تعزى إلى إدراك المعلّمين لأهمّيّة الثّقة الّتي ينبغي أن تسود بين جميع العاملين في المدرسة، وأهمّيّة العمل على تحسين المدرسة من خلال القيام باتّخاذ بعض القرارات الّتي يغلب عليها طابع المجازفة المحسوبة، وأهمّيّة وضع

معايير للأداء عالية مع التّوقع بتحقيق مثل هذه المستويات، فضلاً عن اتّخاذ بعض القرارات الإداريّة ذات العلاقة بعمليّتي التّعليم والتّعلّم، وانعكاس مثل هذا الإجراء على العمليّة التّربويّة برّمتها.

(3) مجال الأداء:

قد تعود هذه النّتيجة إلى تأكيد المعلّمين على أهمّيّة إدارة الأجهزة والمعدّات المدرسـيّة بكفاءة وأمان وفاعليّة، وأهمّيّة إدارة الوقت بما تحقق الأهداف التّنظيميّة، وأهمّيّة المشـاركة في صناعة القرارات المدرسيّة والعمل على تحديد المشكلات واستخدام المهارات المنتسـبة لحل المشكلات بفاعليّة. وربما جاءت هذه النّتيجة انعكاساً لتأكيد الاستخدام الفاعل لمهارات عمل الفريق، ومهارات الاتّصال الفاعل، والتّكنولوجيا المعاصرة لإدارة مختلف العمليّـات المدرسيّة، ومهارات حل الصّراع، وبما يؤدّي إلى تهيئة بيئة مدرسيّة مناسبة تتّسم بالأمـان والنّظافة.

د- **المعيار الرّابع "القيادة التّعاونيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعيّة المختلفة وتفعيل موارد المجتمع".**

(1) مجال المعرفة:

يمكن أن تنسب هذه النتيجة المرتفعة إلى إدراك المعلّمين لأهمّيّة المشاركة بين المدرسة والمؤسّسات الأخرى في المجتمع المحلّي بما يخدم مصلحة المدرسة ويحقّق أهدافها، وأهمّيّة العلاقات الإيجابيّة الفاعلة بين أعضاء المجتمع المدرسي، والعمل علـى توظيـف مـوارد المجتمع المدرسي، فضلاً عن أهمّيّة الأمور والقضايا الّتي تحدث داخل المدرسة والّتي قـد تؤثّر في المجتمع المدرسي، والانتباه لها والعمل على مواجهتها وتلافي أيّ تأثير سلبي قـد يحدث نتيجة إغفالها.

(2) مجال التّوجّهات:

من المحتمل أن تعزى هذه النتيجة المرتفعة لهذا المجال إلى أن المعلّمين يؤكدون أهمّيّة دور أولياء الأمور في العمليّة التّربويّة، وأهمّيّة دعم هذه العمليّة ماليّاً من تبرّعـات أوليـاء الأمور وأبناء المجتمع المحلّي، وبما يلبّي احتياجات المدرسة وتوفير متطلّباتها الضّروريّة. وربما جاءت هذه النّتيجة لاعتقاد المعلّمين بأهمّيّة التّنوع فـي المدرسـة، وإدراكهـم بـأنّ المدرسة جزء من النّظام الاجتماعي الكبير، وتأكيدهم على ضرورة مشاركة أولياء الأمـور

وأعضاء المجتمع المدرسي في عمليّات صنع القرارات المدرسيّة بوصفهم أكثر دراية ومعرفة واهتماماً بأمور المدرسة بشكل عام.

(3) مجال الأداء:

قد تعزى هذه النّتيجة المرتفعة لهذا المجال إلى إدراك المعلّمين لأهمّيّة المشاركة الفاعلة مع أعضاء المجتمع المحلّي وتوظيف الموارد بما يخدم كلاً من المدرسة والمجتمع المحلّي في آن واحد، وتعرّف المعلومات ذات الصّلة بأولياء الأمور والمجتمع المحلّي وتوظيفها بما يحقّق أهداف كلا الطّرفين. وربما عكست هذه النّتيجة إيمان المعلّمين بأهمّيّة الاتّصال الفاعل مع المؤسّسات المختلفة سواء أكانت تربويّة أم غير تربويّة، فضلاً عن إنشاء شراكة مع الجامعات ومؤسسات التّعليم العالي، وبعض الفئات المهمّة ذات الصّلة بالمهمّات التّربويّة بهدف تعزيز البرامج والمناهج الدّراسيّة وبما يضمن تحقيق الأهداف المدرسيّة، وهذا يتطلّب تطوير علاقات إعلاميّة فاعليّة ما بين جميع الأطراف، فضلاً عن توفير الفرص المناسبة لتطوير المهارات التّعاونيّة لدى جميع الأفراد العاملين في المدرسة وأعضاء المجتمع المحلّي.

ه- المعيار الخامس "القيادة الأخلاقيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة وإنصاف وبطريقة أخلاقيّة".

(1) مجال المعرفة:

قد تنسب هذه النّتيجة المرتفعة لهذا المجال إلى إيمان المعلّمين بأهمّيّة القواعد الأخلاقيّة للمهنة وضرورتها في تحقيق نظام إداري مدرسي فاعل، وتأكيدهم على أهمّيّة الإلمام بالأطر الأخلاقيّة ونظريّات الأخلاق، وانعكاس ذلك على العمليّة الإداريّة التّربويّة، فضلاً عن الإلمام بفلسفة التّربية وتاريخها والفائدة المتحقّقة من ذلك وتأثيرها في العمل الإداري التّربوي، وربّما جاءت هذه النّتيجة لإدراك المعلّمين لأهمّيّة الدّور القيادي الّذي يمارسه الإداريّون التربويّون في تطوير المدرسة والمجتمع المحلّي، فضلاً عن إدراكهم لأهمّيّة القيم المتنوّعة للمجتمع المدرسي، وتوظيفها على مستوى العمل المدرسي لضمان توفير بيئة مدرسيّة آمنة ذات طبيعة قيمية يغلب عليها الطّابع الأخلاقي.

(2) مجال التّوجّهات:

قد تعود هذه النّتيجة لهذا المجال إلى اعتقاد المعلّمين بأهمّيّة دمج المبادئ الأخلاقيّة في عمليّة صنع القرار، فالقرار الّذي لا يستند إلى الأخلاق والقيم الأخلاقيّة لا أهمّيّة له ولا يحقّق هدفه، ولا يعمل الأفراد على تنفيذه، فضلاً عن إيمانهم بأهمّيّة تطوير مجتمع مدرسي

ذي طابع أخلاقي، وأهمّيّة الإلمام بمبادئ حقوق الإنسان والعمل على توظيفها إداريّاً وتربويّاً، وأهمّيّة التّركيز على المصلحة العامّة للمجتمع المدرسي، على أن يتحمّل أفراد المجتمع ما يصدر عنهم من أفعال قد تسيء إلى طبيعة المهمّة الإنسانيّة المنوطة بهم.

(3) مجال الأداء:

من المحتمل أن تعزى هذه النّتيجة إلى قناعة المعلّمين بأهمّيّة حماية حقوق الطّلبة والأفراد العاملين في المدرسة، وأهمّيّة التّعامل مع الآخرين وفقاً للأخلاقيّات المهنيّة، فضلاً عن أهمّيّة التّعامل مع جميع أفراد المجتمع المدرسي بعدالة واحترام. وربّما عكست هذه النّتيجة تأكيد المعلّمين على أهمّيّة تحمّل المسؤوليّة عن العمليّات الإداريّة والتّربويّة في المدرسة، وأن يكون المديرون قدوة للعاملين معهم والطّلبة قولاً وفعلاً والابتعاد عن توظيف سلطتهم ومراكزهم الوظيفيّة لمصالحهم، وإنّما لتعزيز البرامج التّربويّة بدلاً من تحقيق مكاسب خاصّة، وإرساء القيم الإيجابيّة في مدارسهم وبما يعمل على تحفيز العاملين على تحقيق مستويات أداء عالية، فضلاً عن العمل على تطبيق القوانين والتّشريعات الإداريّة بعدالة.

و- **المعيار السّادس "القيادة السّياسيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السّياق السّياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثّقافي".**

(1) مجال المعرفة:

يحتمل أن تعزى هذه النتيجة إلى ما يراه المعلمون من أهمّيّة للدور الخاص المنوط بالتّعليم العام في بناء مجتمع متطور اقتصادياً، وأهمّيّة إلمام رجال الإدارة المدرسيّة بالقوانين والتشريعات التّربويّة، والأنظمة السياسيّة والاجتماعيّة والثّقافية والاقتصاديّة الّتي من شأنها التّأثير في العمليات المنوطة بالمدرسة، فضلاً عن الأمور والقضايا العالميّة الّتي يمكن أن تؤثّر في عمليّتي التّعليم والتّعلم، وكيفيّة استخدام الاستراتيجيّات في عمليات التّغيير وحل الصّراع داخل المؤسّسة التّربويّة وتشجيع حركة التّنمية السّياسيّة، وبما ينعكس إيجابياً على سير العمل الإداري التّربوي بالشّكل المطلوب في المدرسة.

(2) مجال التّوجّهات:

قد تعزى هذه النّتيجة المرتفعة لتصوّر المعلّمين لأهمّيّة استخدام القوانين والنّظم المدرسيّة لحماية الطّلبة وتحسين فرص تعلمهم، والحوار مع صانعي القرارات خارج المدرسة من الذين يؤثّرون في عمليّة التّعليم، والمشاركة الفاعلة في صنع السّياسات التّربويّة

والنظر إلى التّعليم بوصفه عمليّة أساسيّة يمكن اعتمادها للحراك الاجتماعي فضلاً عن أهمّيّة الاعتراف بالقيم والأفكار والمفاهيم والثقافات المختلفة ضمن إطار المجتمع المدرسي وانعكاس ذلك بشكل إيجابي على العمليّة التّربويّة.

(3) مجال الأداء:

إنّ هذه النّتيجة المرتفعة لهذا المجال قد تعزى إلى قناعة المعلّمين بأهمّيّة إحاطة أفراد المجتمع المدرسي علماً بالاتّجاهات والتّغيّرات الّتي يحتمل حدوثها في البيئة المحيطة بالمدرسة، وضرورة الحوار مع الممثّلين للمجموعات المتنوّعة في المجتمع المحلّي بما يخدم أهداف المدرسة، والعمل على تطوير خطوط اتّصال مباشرة مع صنّاع القرار من خارج مجتمع المدرسة، وربّما جاءت هذه النّتيجة لتأكيد المعلّمين على أهمّيّة عمل أفراد المجتمع المدرسي ضمن إطار قوانين الدّولة وسياساتها وعدم الخروج عليها مهما كانت الأسباب، فضلاً عن أهمّيّة صنع سياسة تربويّة تضمن توفير تعليم مناسب للطّلبة يلبّي احتياجاتهم من جهة واحتياجات المجتمع بشكل عام من جهة أخرى.

2. مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني في ضوء استجابات المديرين:

أشارت النّتائج في الجداول (25-31) إلى أنّ المتوسّطات الحسابيّة لإجابات المديرين تراوحت ما بين (4.75) لمجال التّوجّهات في المعيارين الثّالث والسّادس و(4.25) لمجال المعرفة في المعيار الخامس وبدرجة مرتفعة. وفيما يأتي مناقشة كل معيار في ضوء مجالاته الثلاثة:

أ- المعيار الأوّل " القيادة الحكيمة" الّذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة، بتيسير التّطوير والصّياغة والتّنفيذ والإشراف الّتي يتشاركها ويدعمها المجتمع المدرسي".

(1) مجال المعرفة:

إنّ النّتيجة المرتفعة لهذا المجال قد تعزى إلى إدراك المديرين لأهمّيّة تطبيق الاستراتيجيّات الخاصّة بجمع البيانات وتحليلها والفائدة المترتّبة على ذلك في صنع القرارات واتّخاذها، وأهمّيّة أهداف التّعلّم سواء للطّالب أم المجتمع بشكل عام، وضرورة صياغتها بوضوح بحيث تكون قابلة للقياس، فضلاً عن أهمّيّة امتلاك المديرين لمهارات الاتّصال والتفويض لتنفيذ مهمّاتهم الإداريّة والتّربويّة بطريقة فاعلة.

(2) مجال التّوجّهات:

قد تنسب هذه النّتيجة المرتفعة إلى قناعة المديرين بأنّ لديهم الاستعداد لإعادة النّظر في الافتراضات والمعتقدات والممارسات الإداريّة، بما يتناسب وطبيعة الموقف أو المواقف الّتي يواجهونها في أثناء أدائهم لمهمّاتهم الإداريّة اليوميّة، وأهمّيّة العمل على تحقيق أداء عالٍ لمدارسهم، بحيث يتمّ الارتقاء بمستواها نحو الأفضل. والتّأكّد من أنّ جميع الطّلبة سيحصلون على المعارف والمعلومات والأفكار الّتي تعدّ ضروريّة لإعدادهم ليكونوا أعضاءً نافعين في حياتهم المستقبليّة. وأهمّيّة أنْ تتضمّن الرّؤية معايير عالية للتعلّم، والعمل على مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في الفعاليات والنّشاطات والممارسات المتنوّعة وعمليّات صنع القرار، من أجل تحقيق التّحسين المستمر للمدرسة.

(3) مجال الأداء:

يمكن أن تعود هذه النتيجة المرتفعة إلى أن المديرين يدركون أهمّيّة حل المشكلات الّتي تقف عائقاً دون تحقيق رؤية المدرسة، والّتي تؤثر في سير العمليّة التّربويّة وتحقيق أهدافها، ولديهم قناعة كافية بضرورة مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في تطوير الرؤية وتقويمها بشكل مستمر، وإشعار أفراد المجتمع المدرسي بهذه الرؤية وأهدافها وما ينبغي القيام به لتحقيق أهدافها المرجوة، فضلاً عن تأكيدهم على أهمّيّة الحصول على الموارد المطلوبة لدعم رسالة المدرسة وتحقيق أهدافها، وبما ينعكس بشكل إيجابي على مكونات العمليّة التّربويّة كافة. وربما جاءت هذه النتيجة لتعكس أهمّيّة استخدام البيانات المتعلقة بالعمليّة التّعليمية التّعلّمية، والبيانات الديموغرافية للطلبة وأولياء أمورهم لتوظيفها في تطوير رسالة المدرسة وأهدافها، وأهمّيّة مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في تحسين مستوى الأداء للمدرسة من خلال الجهد المتواصل الذي يبذلونه لهذا الغرض.

ب- المعيار الثّاني " القيادة التّعليميّة" الّذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّأييد والرّعاية والحفاظ على الثّقافة المدرسيّة والبرامج التّعليميّة الّتي تؤدّي إلى تعلّم الطّلبة والنّمو المهني للمعلّمين"

(1) مجال المعرفة:

قد تعزى هذه النّتيجة المرتفعة لهذا المجال إلى تأكيد المديرين على أهمّيّة تصميم المنهج الدراسي وتنفيذه ومن ثمّ تقويمه من أجل تطويره، وإجراء التّغيير الشّامل على جميع جوانب العمليّة التّربويّة بما يحقّق أهداف المدرسة، وضرورة التّنوّع في البرامج التّعليميّة، وبما يضمن الإثارة والتّحفيز للطّلبة بحيث يقبلون على تعلّمها برغبة، فضلاً عن تأكيدهم على

أهمّيّة الثّقافة المدرسيّة وضرورة الاهتمام بها وتوظيفها في خدمة الأهداف التّربويّة وتطوير الطّلبة علمياً، وربما جاءت هذه النّتيجة لتعكس اهتمام المديرين باستراتيجيّات القياس والتّقويم واستخدامها للغرض الّذي صمّمت من أجله، وبنظريّات التّعلّم وتطبيقاتها التّربويّة، وقناعتهم بدور التّكنولوجيا في دعم نمو الطّلبة وتعزيز تعلّمهم، وضرورة إلمامهم بمبادئ التّعليم الفاعل ونماذج التّنمية المهنيّة لكل من الإداريّين والمعلّمين.

(2) مجال التّوجّهات:

يمكن أن تنسب هذه النّتيجة إلى أنّ المديرين يؤمنون بأهمّيّة الإعداد المناسب للطّلبة ليتمكّنوا من الإسهام في بناء المجتمع وتطويره، وأهمّيّة تنويع أساليب التّدريس وبما يحقّق التّعلّم المنشود، فضلاً عن إيمانهم بأهمّيّة تعليم جميع الطّلبة دون استثناء. وتأكيدهم أن تعلّم الطّالب يعدّ الهدف الأساسي للعمليّة التّربويّة. وقناعتهم بأنّ هناك عدداً من الفوائد الّتي يحقّقها التّنوّع للمجتمع المدرسي وارتباط تلك الفوائد بالنّاتج النّهائي للعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة والمتمثّل بالطّالب الّذي يعدّ محور هذه العمليّة.

(3) مجال الأداء:

إنّ النّتيجة المرتفعة لهذا المجال قد تعود إلى إدراك المديرين لأهمّيّة استخدام مصادر متنوّعة للمعلومات وتوظيفها في عمليّة اتّخاذ القرار، وأهمّيّة التّنويع في الأساليب الإشرافيّة والتقويميّة، من أجل تحديد المشكلات والمعوّقات الّتي تحول دون تعلّم الطّلبة ومن ثمّ العمل على إيجاد السّبل الكفيلة بمعالجتها، وربّما جاءت هذه النّتيجة المرتفعة لأنّ المديرين أنفسهم يؤكّدون أهمّيّة التّعلّم المتّسق مع رؤية المدرسة وأهدافها، واعتماد وسائل متنوّعة لتطوير الخبرات التّعلّميّة، وتقييم ثقافة المدرسة بشكل مستمر بهدف توظيفها لتحقيق الأهداف التّربويّة. ويحتمل أن تعزى هذه النّتيجة إلى قناعة المديرين بأهمّيّة التّنمية المهنيّة الّتي تؤكّد على تعلّم الطّالب، وأهمّيّة تقييم المناهج الدّراسيّة، وتعريف أفراد المجتمع المدرسي بالإنجازات الّتي حقّقها الطّلبة والمعلّمون.

ج- المعيار الثّالث " القيادة التّنظيميّة" الّذي ينص على " مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة والعمليّات والموارد بالشّكل الصّحيح، من أجل بيئة آمنة تتّسم بالكفاءة والتّعلّم الفعّال".

(1) مجال المعرفة:

قد تعزى هذه النّتيجة إلى قناعة المديرين بأهمّيّة التّكنولوجيا في دعم وظائف الإدارة وتحقيق أهدافها، وأهمّيّة الأمور المتعلّقة بسلامة المدرسة وأمنها لتوفير بيئة تعلّم آمنة

للطّلبة، وتأكيدهم على أهمّيّة إدارة الموارد البشريّة بشكل فاعل، والقيام بالإجراءات التّنفيذيّة الإداريّة، وأهمّيّة الموضوعات والقضايا ذات الصّلة بالعمليّات الماليّة والمرافق المدرسيّة والإلمام بمبادئ التّطوير التّنظيمي وتوظيفها على مستوى المدرسة.

(2) مجال التّوجّهات:

يمكن أن تنسب هذه النّتيجة إلى أنّ المديرين يدركون أهمّيّة القرارات الإداريّة ذات العلاقة بعمليّتي التّعليم والتّعلّم وضرورة اتّخاذها في أوقاتها المحدّدة، فضلاً عن إدراكهم لتوقّعات عالية للأداء في ضوء المعايير المعتمدة، والقيام بنوع من المجازفة بهدف تحسين مستوى المدرسة، ومنح أعضاء المجتمع المدرسي نوعاً من الثّقة الّتي تمكّنهم من أداء مهمّاتهم براحة واطمئنان.

(3) مجال الأداء:

إنّ النّتيجة المرتفعة لهذا المجال قد تعزى إلى أنّ المديرين لديهم القناعة بضرورة مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في عمليّة صنع القرارات وبخاصّة تلك الّتي تؤثّر في سير عمل المدرسة، ويؤكّدون أهمّيّة إدارة الوقت بطريقة فاعلة من أجل تحقيق الأهداف التّنظيميّة للمدرسة، والمقدرة على إدارة أجهزة المدرسة ومعدّاتها بكفاءة، والتّمكّن من استخدام مهارات حل الصّراع، ومهارات عمل الفريق ومهارات الاتّصال بفاعليّة، فضلاً عن استخدام مهارات حل المشكلات والتّكنولوجيا لإدارة العمليّات الإداريّة والعمل على توفير بيئة مدرسيّة تتوافر فيها المواصفات المطلوبة للتعلّم الجيّد.

د- المعيار الرّابع "القيادة التّعاونيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة بالتّعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع، والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعيّة المختلفة وتفعيل موارد المجتمع".

(1) مجال المعرفة:

يمكن أن تعزى هذه النّتيجة المرتفعة إلى أنّ المديرين يؤكّدون على أهمّيّة القضايا الّتي تحدث داخل المدرسة والّتي من شأنها التّأثير في العاملين فيها وضرورة معالجتها لخدمة أغراض المدرسة وأهدافها، فضلاً عن تأكيدهم على أهمّيّة العلاقات المجتمعيّة، والاستخدام الفاعل لموارد المجتمع المدرسي واعتماد النّماذج النّاجحة للمشاركة بين المدرسة ومؤسّسات المجتمع الأخرى وبما يعود بالفائدة على المؤسّسة والعاملين فيها والمتعلّمين.

(2) مجال التّوجّهات:

يمكن أن تعود هذه النّتيجة إلى أنّ المديرين لديهم القناعة الكافية بأنّ مدارسهم تعمل بوصفها جزءاً من المجتمع الكبير الّذي ينتمون إليه، يتأثّرون به ويؤثّرون فيه، ولا بد من مشاركة أولياء الأمور وكذلك أعضاء المجتمع المدرسي في صنع القرارات المدرسيّة ذات العلاقة بأبنائهم والمهمّات المنوطة بأعضاء المجتمع المدرسي. وربما عكست هذه النّتيجة إدراكهم لأهمّيّة التّنوّع على مستوى المدرسة وضرورة توظيفه لصالح المنتسبين إليها والعاملين فيها، بالتّعاون مع الإدارة المدرسيّة، والذي لا يتم تحقيقه على الوجه الأكمل ما لم يتم توظيف موارد أولياء الأمور بشكل خاص وموارد المجتمع بشكل عام.

(3) مجال الأداء:

ربّما تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المديرين يدركون أهمّيّة المشاركة الفعّالة من العاملين في المؤسّسة مع أعضاء المجتمع المحلّي لخدمة القضايا التّربويّة الّتي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وأهمّيّة العمل على توفير الفرص المناسبة لهؤلاء العاملين من أجل تطوير مهاراتهم المتنوّعة وبخاصّة المهارات التّعاونيّة، لأنّ العمل الإداري قائم بالأساس على التّعاون وممارسته ضرورة لا يمكن إغفالها، وربّما جاءت هذه النّتيجة المرتفعة لأنّ المديرين يؤكّدون على أهمّيّة توفير الموارد اللّازمة لتطوير مدارسهم، ومشاركة المدارس للمجتمع المحلّي في هذه الموارد لخدمة كلّ منهما للآخر، واستخدام المعلومات ذات الصّلة باحتياجات أولياء الأمور والمجتمع بطريقة فاعلة ومنتظمة، والاتّصال بالجهات التّربويّة وغير التّربويّة وبما يحقّق العناية الرّئيسة للعمليّة التّربويّة، فضلاً عن إقامة شراكات مع جهات متعدّدة تأتي في مقدّمتها المؤسّسات التابعة للتّعليم العالي بهدف دعم البرامج التّربويّة.

هـ- المعيار الخامس "القيادة الأخلاقيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة وإنصاف وبطريقة أخلاقيّة".

(1) مجال المعرفة:

يحتمل أن تعود هذه النتيجة المرتفعة إلى تمسّك المديرين بأهمّيّة القواعد الأخلاقيّة للمهنة بوصفها مؤشّرات واضحة للعمل الإداري التّربوي، وتأكيدهم على أهمّيّة الدّور الّذي تؤدّيه القيادة في تطوير المجتمع من خلال تأثيرها الإيجابي في الأفراد العاملين، وأهمّيّة الأطر الأخلاقيّة المتنوّعة ونظريّات الأخلاق الّتي ينبغي الإلمام بها ومحاولة تطبيق بعضها على مستوى المدرسة، وأهمّيّة القيم المتنوّعة لأعضاء المجتمع المدرسي وتوظيفها بما يخدم

العمليّة التّربويّة، فضلاً عن الإلمام بفلسفة التّربية وتاريخها والاستفادة من ذلك في العمليّة الإداريّة التّربويّة.

(2) مجال التّوجّهات:

قد تعزى هذه النّتيجة المرتفعة لهذا المجال إلى أنّ المديرين يدركون أهمّيّة المبادئ الأخلاقيّة وضرورة دمجها في عمليّة صنع القرار المدرسي، وضرورة تعرّف المبادئ المتضمّنة في قانون حقوق الإنسان، وتوظيفها بشكل إيجابي في التّعامل مع أعضاء المجتمع المدرسي. وربما جاءت هذه النّتيجة انعكاساً لتأكيد المديرين على المصلحة العامّة، والعمل على تطوير مجتمع مدرسي يتّسم بطابع أخلاقي يتقبّله المجتمع ويرضاه، بحيث تسود الخصائص الأخلاقيّة جميع العاملين في المدرسة، من خلال السلوك الذي يصدر عنهم في المواقف اليوميّة داخل المدرسة.

(3) مجال الأداء:

من المحتمل أن تنسب هذه النّتيجة إلى تأكيد المديرين على أهمّيّة تحمّل المسؤوليّة عن الأعمال الّتي يكلّف بها الأفراد، وأهمّيّة القدوة الحسنة وتجسيدها عمليّاً في التّعامل والتّفاعل اليومي بين العاملين كافّة. وربما تعزى هذه النّتيجة إلى إيمان المديرين بضرورة إرساء قيم عمل إيجابيّة تحفّز العاملين وتشجّعهم على بذل جهد أكثر لتحقيق مستويات عالية من الأداء، والتّعامل مع الآخرين في ضوء الأخلاقيّات المهنيّة والأخلاقيّات الشّخصيّة الإيجابيّة الّتي تعمل على تحقيق الرّضا للأفراد العاملين والرغبة في الأداء بفاعليّة أكثر، من خلال الممارسات الإداريّة الّتي يقوم بها المديرون في أثناء عملهم المدرسي اليومي، فضلاً عن التزام المديرين بتطبيق القوانين المدرسيّة بعدالة وإنصاف، وتأكيد التّعامل مع الجميع بطريقة وديّة ونزيهة تحترم فيها شخصية الفرد، واعتماد المركز الوظيفي لدعم البرنامج التّعليمي والأنشطة التّربويّة الهادفة بدلاً من التّركيز على تحقيق المنافع الشّخصيّة، والعمل على حماية الحقوق المشروعة لأفراد المجتمع المدرسي كافة، ليتمكنوا من أداء المهمات المكلّفين بها على أكمل وجه.

و- المعيار السّادس "القيادة السّياسيّة" الّذي ينص على "مدير المدرسة هو القائد التّربوي الّذي يعزّز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السّياق السّياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثّقافي".

(1) مجال المعرفة:

يمكن أن تعزى هذه النّتيجة المرتفعة لهذا المجال لإدراك المديرين لأهمّيّة الاستراتيجيّات المعتمدة في عمليات التّغيير وتسوية الخلافات والصّراعات الّتي قد تحدث بين العاملين داخل المدرسة، فضلاً عن إدراكهم لدور التّعليم العام في تطوير المجتمع والارتقاء بـــه، وأهمّيّـــة التّنمية السّياسيّة، وتعرّف ماهيّتها وأهدافها، وكذلك الإحاطة بالقضايا العالميّة الّتي قد تـــؤثّر في عمليّتي التّعليم والتّعلّم، والاستعداد لمواجهتها إذا كانت تهدّد العمليّة التّربويّة أو النّظـــام التّربوي برّمته. وربّما عكست هذه النّتيجة اهتمام المديرين بضرورة التّطبيق الكامل للقوانين الّتي تصدرها وزارة التّربية والتّعليم، وكذلك التّشريعات الإداريّة الأخرى ذات العلاقة بعمل المؤسّسات التّربويّة، وضـــرورة الإحاطـــة بالأنظمـــة السّياســـيّة والاقتصـــاديّة والثّقافيّـــة والاجتماعيّة، من حيث أهدافها وتأثيرها، إيجابياً أو سلبياً، في سير العمل الإداري التّربوي.

(2) مجال التّوجّهات:

قد تنسب هذه النّتيجة إلى اعتقاد المديرين بأهمّيّة الاعتراف بالأفكار والقـــيم والثّقافـــات المتنوعة للعاملين والطّلبة وتوظيفها لخدمة المؤسّسة التّربويّة، وأهمّيّة النظم القانونيّة الّتـــي ينبغي استخدامها لحماية حقوق الطّلبة وتحسين فرص تعلّمهم، فضلاً عن أهمّيّة النّظر إلـــى التّعليم من حيث كونه وسيلة أساسيّة لتقدّم المجتمع والحراك الاجتماعي، وضرورة الحـــوار مع صانعي القرارات الّذين تكون لقراراتهم تأثيرات في التّعليم بشكل عام، وتأكيد المشاركة الفاعلة في صناعة السّياسات التّربويّة الّتي تخدم العمليّة التّربويّة وتعمل على تحقيق أهدافها.

(3) مجال الأداء:

إنّ النّتيجة المرتفعة لهذا المجال يمكن أن تعود إلى إدراك المعلّمـــين لأهمّيّـــة إحاطـــة أعضاء المجتمع المدرسي علماً بما يجري حولهم من قضايا وتغيّرات قد تؤثّر فـــي البيئـــة المحيطة لمدارسهم، والعمل على مواصلة الحوار مع فئات مختلفة مـــن المجتمـــع المحلّـــي لخدمة أغراض المدرسة. وربما جاءت هذه النّتيجة لتأكيد المديرين على أهمّيّة العمل وفـــق القانون وضمن الإطار العام لسياسة الدّولة وقوانينها النّافذة، وتشكيل لجنة خاصّـــة لوضـــع سياسة عامّة تتضمّن تعليماً مناسباً للطّلبة، والعمل تطوير شبكات الاتّصال مع صنّاع القرار خارج المجتمع المدرسي، والبقاء على اتّصال مستمر معهم ورفدهم بالمعلومات والبيانـــات ذات العلاقة بطبيعة مهمّاتهم ومدى علاقتها برؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها.

ثالثاً: مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث الّذي ينص على " هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0.05) في درجة تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المقترحة، ودرجة أهميتها لدى مديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمديرين تعزى إلى الجنس والمسمّى الوظيفي؟"

للإجابة عن هذا السّؤال، تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للفروق بين درجة تطبيق المعايير ودرجة أهميتها، وتحليل التباين الثنائي للفروق بين المتوسّطات الحسابيّة لكل من متغيري الجنس والمسمّى الوظيفي وعلى النّحو الآتي:

أشارت النتائج في الجداول (32، 33،34، 34، 35، 36) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (α≤0.05) بين درجة تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المقترحة لدى مديري المدارس الثّانويّة في الأردن وبين درجة أهميتها من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى إلى الجنس في جميع المعايير السّتّة ومجالاتها ولصالح الذّكور.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلّمين والمديرين يختلفون عن المعلّمات والمديرات في تقديرهم لأهمّيّة معايير الرخصة الإدارية التّربويّة المقترحة، فما يعدُّه المعلّمون والمديرون مهمّاً قد لاتعدّه المعلّمات والمديرات كذلك بسبب عوامل اقتصاديّة واجتماعيّة وثقافيّة عديدة لها تأثير في تكوين اتّجاهات الأفراد سواءً كانوا ذكوراً أم إناثاً إزاء مختلف الموضوعات والأفكار، فضلاً عن التنشئة الاجتماعيّة وتأثيرها في تنمية الشخصيّة الإنسانيّة والّتي تختلف في طبيعتها تبعاً لجنس الفرد، إذ تتم تنشئة الفرد اجتماعيّاً بطرق مختلفة تبعاً لاختلاف جنسه فتنشئة الذكور تختلف عن تنشئة الإناث، فضلاً عن أنّ الفرص المتاحة للمعلّمين والمديرين لتطوير أنفسهم مهنيّاً من خلال ورشات العمل والدورات التّدريبيّة أكثر من الفرص المتاحة للإناث، وذلك للمسؤوليّات الاجتماعيّة الّتي تتحمّلها المعلّمات والمديرات كونهنّ ربّات بيوت وأمهات فضلاً عن عملهن.

وبشكل عام، يبدو أنّ لدى المعلّمين والمديرين نظرة خاصّة لهذه المعايير ومجالاتها تمثّلت في تأكيد أهمّيّتها في منح الأفراد المتقدّمين لوظيفة مدير مدرسة رخصة إداريّة لمزاولة العمل الإداري، بشكل أكثر من المعلّمات والمديرات، ممّا قد يشير إلى أنّ جنس المعلم والمدير كان متغيّراً مؤثّراً في تحديد درجة الأهمّيّة للمعايير التي يقرر بموجبها منح رخصة إداريّة تربويّة لطالبي الحصول عليها.

واختلفت هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة زقوت (2007) و نتيجة دراسة أبو شويمة (2012).

كما أشارت النتائج في الجداول (32، 33،34، 34، 35، 36) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المقترحة لدى مديري المدارس الثّانويّة في الأردن وبين درجة أهميتها من وجهة نظر المعلمين والمديرين تعزى إلى المسمّى الوظيفي في جميع المعايير السّتّة ومجالاتها ولصالح المعلّمين.

وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المعلّمين عند تقييمهم للمديرين قد يرون الصّورة أوضح لأنّ المديرين إذا ما أرادوا أن يقيّموا أنفسهم سيضعون توقّعات عالية لأدائهم وقد تغفل عنهم بعض التفاصيل لاقتناعهم بأنّهم يقومون بعملهم على أكمل وجه، وقد لا يتقبّلون نقد المعلّمين أو تقييمهم لهم. فضلاً عن أنّ المديرين قد لاتتوافر لديهم أحياناً الموارد اللّازمة الّتي تمكّنهم من تطبيق المعايير بشكل دقيق كتوفير التّكنولوجيا الّتي تدعم وظائف الإدارة، وكما يرى المعلّمون أنّ بعض المديرين قد لا يمتلكون المعرفة الكافية لمبادئ التّطوير التّنظيمي والمقدرة على إدارة الموارد البشريّة، وقد يرجع ذلك إلى أنّ المديرين غير مؤهّلين لإدارة المدرسة ولا يمتلكون الكفايات والمهارات اللازمة كإدارة الوقت لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التّنظيميّة.

وفي ضوء هذه النّتيجة يمكن القول أنّ المسمّى الوظيفي متغيّر مؤثّر في إحداث اختلاف في الإجابة بين المديرين والمعلّمين عن الفقرات المتضمّنة في المعايير المقترحة للرّخصة الإداريّة التّربويّة في الأردن.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلّقة بالسّؤال الرّابع الّذي ينص على: "ما المعايير الأساسيّة الّتي تبنى عليها الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة في ضوء الواقع والأهمّيّة؟"

تمّت مناقشة هذا السّؤال كما يأتي:

أ. المعايير الأساسيّة الّتي تبنى عليها الرّخصة الإداريّة التّربويّة في ضوء واقع التّطبيق:

أشارت النّتائج في الجدول (37) إلى أنّ المعيار الثّالث (القيادة التّنظيميّة) حصل على أعلى نسبة من التّباين المفسّر بلغت (17.46)، وجاءت بعده وبشكل تنازلي المعايير الآتية: المعيار الثّاني (القيادة التّعليميّة)، والمعيار السّادس (القيادة السّياسيّة) والمعيار الخامس (القيادة الأخلاقيّة) والمعيار الأوّل (القيادة الحكيمة)، وأخيراً المعيار الرّابع (القيادة التّعاونيّة). وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أن أفراد العيّنة من المعلّمين والمديرين رأوا في المعيار الأوّل المتعلّق بالقيادة التّنظيميّة معياراً يحتل الرّتبة الأولى، إذ من خلاله يتم التّأكّد من إدارة المدرسة بطريقة مقبولة وأسلوب مناسب يحقّق الغرض من العمليّة التّربويّة، كما يتم أيضاً ضمان تنفيذ العمليّات الإداريّة المختلفة وإدارة الموارد الماليّة والبشريّة بشكل يساعد على تهيئة بيئة مدرسيّة تتميّز بكفاءة الأداء

الّتي تحقّق تعلّماً فاعلاً. وربّما عكست هذه النّتيجة اهتمام المعلّمين والمديرين وتركيزهم على الجانب التّنظيمي من العمليّة الإداريّة، بوصفه العامل الأكثر تأثيراً في سير العمليّة الإداريّة التّربويّة على مستوى المدرسة. وإذ أنّ المعايير السّتّة تمثّل أنماطاً متنوّعة من القيادة، إلّا أنّ المستجيبين أعطوا الأولويّة للقيادة التّنظيميّة إيماناً منهم بأهمّيّتها وضرورتها لرجل الإدارة المدرسيّة، فإذا ما تمكّن منها وألمّ بها استطاع أنْ يؤدّي مهمّاته بفاعليّة وانعكست آثارها إيجابيّاً على جميع جوانب العمليّة الإداريّة في المدرسة.

وجاء في الرّتبة الثّانية المعيار الثّاني "القيادة التّعليميّة" وقد تعود هذه النّتيجة إلى أنّ أفراد العيّنة يرون في هذا النّوع من القيادة إمكانية الحفاظ على الثّقافة المدرسيّة ورعاية البرامج التّعليميّة وتقديم الخدمات اللّازمة الّتي تسهّل تعلّم الطّلبة، وتساعد على النّمو المهني للمعلّمين. فإذا استطاع المديرون القيام بهذه المهمّات مجتمعة، فإنّهم سيكملون ما تمّ تحقيقه في المعيار الأوّل، ولهذا لا بدّ من اعتماد هذا المعيار عند منح المديرين رخصة إداريّة تربويّة.

وفي الرّتبة قبل الأخيرة جاء المعيار الأوّل "القيادة الحكيمة" وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المعلّمين والمديرين يرون في هذا المعيار بأنّه يستند إلى العقل والمنطق في تسيير العمليّات الإداريّة وصياغة الأهداف والسّياسات التّربويّة والإشراف على النّشاطات والممارسات الّتي تتم داخل المدرسة بمشاركة أعضاء المجتمع المدرسي من الطّلبة والمعلّمين وأولياء الأمور. ومع أنّ هذا المعيار جاء بهذه الرّتبة، إلا أنّ هذا لا يعني قلّة أهمّيّته. فالقيادة الحكمية أو الرّشيدة مطلوبة في جميع المؤسّسات، وهي تحتل أهمّيّة خاصّة في المؤسّسة التّربويّة الّتي هدفها بناء الإنسان وصناعته صناعة اجتماعيّة يمكن من خلالها خدمة مجتمعه والإسهام في تطويره. وبالتالي فهذا النوع من القيادة ضروري لرجل الإدارة المدرسيّة واعتماده معياراً في الرّخصة الإداريّة المقترحة يعدّ أمراً ملزماً يحقّق الغرض المطلوب من العمليّة الإداريّة التّربويّة.

أما في الرّتبة الأخيرة فقد جاء المعيار الرّابع "القيادة التّعاونية" وقد تنسب هذه النّتيجة إلى أنّ أفراد العيّنة يؤكّدون أهمّيّة التعاون مع أولياء أمور الطّلبة بما يضمن تحقيق مصلحة الطّالب. فالتّعاون سمة أخلاقيّة إنسانيّة لا يمكن التّخلّي عنها في العمل المؤسّسي بشكل عام والعمل التّربوي بشكل خاص. وعلى الرغم من أنّ هذا المعيار جاء بالرّتبة الأخيرة، إلا أنّه يعدّ جزءاً مكمّلاً للمكوّنات الأساسيّة للرّخصة الإداريّة التّربويّة. وربّما جاءت هذه النّتيجة لتعكس أهمّيّة التّعاون على مستوى الدّراسة بين الأفراد العاملين فيها، ومع أفراد المجتمع المحلّي، والعمل على تلبية الاحتياجات ومطالب المجتمع المحلّي من خلال المهمّات والنّشاطات الّتي تقوم بها المدرسة والّتي تستند إلى تعاون الجميع.

إن المعايير السّتّة وما تتضمّنه من أنماط قياديّة مختلفة تعدّ بمجموعها عوامل أساسيّة فـــي اختيار مديري المدارس الثّانويّة، يتم بموجبها إجازة الأفراد لتولّي متصب مدير مدرسة ثانويّة. وقد يعطي ترتيب هذه المعايير نوعاً من الأهمّيّة لها، لكنّه لا يلغي وجودها ضمن إطار متطلّبات الرّخصة الإداريّة التّربويّة المقترحة.

ب. المعايير الأساسيّة الّتي تبنى عليها الرّخصة الإداريّة التّربويّة في ضوء درجة الأهمّيّة:

أظهرت النّتائج في الجدول (38) وجود اتّفاق بين أفراد العيّنة بصدد المعـــايير الأساســـيّة الّتي تبنى عليها الرّخصة المقترحة في ضوء درجة التّطبيق أو الواقع ودرجة الأهمّيّة من حيث التّرتيب. فقد جاء المعيار الثّالث "القيادة التّنظيميّة" بالرّتبة الأولى، والمعيـــار الرّابـــع "القيـــادة التّعاونيّة" بالرّتبة الأخيرة في كلا التّصنيفين. وقد تعزى هذه النّتيجة إلى أنّ المعلّمين والمديرين متّفقون في إعطاء الأولويّة للقيادة التّنظيميّة بوصفها نمطاً قياديّاً يتعلّق بإدارة شؤون المدرســـة، فإنْ صَلُح صلحت الأنماط الأخرى، وإنْ تعثّر لم تتمكّن بقيّة الأنماط من إحداث التّأثير المناسب في عمل المدرسة. كما اتّفق أفراد العيّنة على أنّ القيادة التّعاونيّة تأتي بالرّتبة الأخيـــرة، ربّمـــا اعتقدوا بأنّ التّعاون سمة أخلاقيّة وقد يندفع الإنسان للقيام به دون الحاجة إلى قائد، إذ تعلّم مـــن خلال عمليّة التّنشئة الاجتماعيّة أن يكون متعاوناً حتّى يتمكّن من البقاء، إنّ مجيء هذا المعيـــار الّذي تمثّله القيادة التّعاونيّة بالرّتبة الأخيرة لا يقلّل من أهمّيّته، إذْ أنّه يعدّ جزءاً مكمّلاً للمعـــايير الأخرى الّتي يتم بموجبها اختيار الأفراد الّذين يصلحون للعمل الإداري المدرسي.

خامساً: مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس والّذي ينص على: "ما درجة مناسبة معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر الخبراء التّربويّين؟"

تمّت مناقشة هذا السؤال كالآتي:

بعد عرض معايير الرّخصة الإداريّة المطوّرة لمديري المدارس الثّانويّة علـــى مجموعـــة خبراء تربويّين من الأساتذة الجامعيّين من عدّة جامعات ومدير تربيـــة وعـــددهم (13) خبيـــراً تربويّاً، لإبداء رأيهم حول مناسبة فقرات المعايير، وقد كانت نسبة الاتّفاق على هـــذه الفقـــرات مرتفعة، وهذا ما يؤكد أهمّيّة اعتماد معايير الرّخصة الإداريّـــة المطـــوّرة لمـــديري المـــدارس الثّانويّة،

طالما أنّ هذه المعايير طبقت في الولايات المتحدة الأمريكية وأثبتت نجاحها في تعيين النخبة من قادة المدارس بعد حصولهم على الرخصة الإداريّة التربويّة الّتي تؤهّلهم لممارسة عملهم بكفاءة عالية، فلمَ لا يستفيد الأردن من هذه التجربة الناجحة الّتي من المؤكّد أنّها ستدفع بـــالتّعليم نحـــو

الأفضل وتخلق قادة يربّون قادة جدد، وبعد التّأكد من أنّ الشّخص تلقى التّدريب الكافي وتوافرت لديه معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة وأصبح مؤهّل لمنحه إياها، وبعد امتلاكه هذه الرّخصة وإذا انطبقت عليه شروط اختيار المديرين التي تعتمدها وزارة التّربية والتّعليم في الأردن يكون له الأولوية في التقدّم لهذا المنصب والحصول عليه بجدارة.

التّوصيات:

في ضوء النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها توصي الباحثة بما يأتي:

- تبنّي المعايير السّتّة التي تمّ استخدامها في الدّراسة الحاليّة في منح الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن.
- تنظيم دورات تدريبيّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن للارتقاء بمستوى أدائهم الإداري من خلال تزويدهم بالكفايات والمهارات اللّازمة للعمل الإداري.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحاليّة على مديري المدارس الأساسيّة في الأردن.
- إجراء دراسة ارتباطيّة تتضمّن العلاقة بين درجة توافر هذه المعايير لدى مديري المدارس الثّانويّة ودافعيّتهم للعمل.

المراجع

المراجع العربيّة:

آش، إيف وجيراند، روب. (2005). **أعد كتابة حياتك**. الرياض: مكتبة جرير.

ابراهيم، لبيب عبد العزيز. (2005). **الاحتراف المهني للإدارة المدرسيّة في نظام التّعليم الثانوي**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عدن، عدن، اليمن.

أبو رزق، صلاح الدين علي مصطفى. (2012). **نظام تقييم أداء مديري المدارس بوكالة الغوث الدّولية بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويره**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، غزة، فلسطين.

أبو شعيرة، خالد وغباري، ثائر أحمد.(2010). **التّربية المستقبلية: الملامح والطموح**. ط1، عمّان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو شويمة، زبيدة حسن عبد اللطيف. (2012). **معايير مقترحة لاختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التّربية والتّعليم الأردنية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

الأخرس، اسماعيل. (2008). **مدير المدرسة الفعّال، واتجاهات الإدارة التّربويّة الحديثة**. عمان: الراية.

بطاح، أحمد و الطعاني، حسن. (2016). **الإدارة التّربويّة رؤية معاصرة**. ط1، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

بطاح، أحمد. (2006). **قضايا معاصرة في الإدارة التّربويّة**. عمان: دار الشروق.

البلوي، نور بنت صالح بنت مسيب. (2015). **برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات الفنية لمديري مدارس مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التّعليم في المملكة العربيّة السعودية**. أطروحة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

بن حارب، عبدالله. (2011). **تطوير معايير لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في ضوء تصورات الخبراء التربويين ودرجة تقبل المديرين الحاليين لهذه المعايير في دولة الإمارات العربيّة المتحدة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.

بنـــي خالـــد، علـــي عبـــدالله.(2002). **المعـايير المعتمـدة لاختيـار مـديري المـدارس الحكوميـة من وجهـة نظر المـديرين والمشـرفين.** رســالة ماجســتير غيــر منشــورة ، جامعة اليرموك، إربد، الأردن .

ثلجـــي، رويـــل نـــور. (2007). **تطـوير معـايير اختيـار القيـادات التّربويّـة فـي وزارة التّربيـة والتّعلـيم الأردنيـة فـي ضـوء الواقـع وتجـارب الـدّول المتقدمـة،** (أطروحــــة دكتـــــوراة غير منشورة)، جامعة عمان العربيّة للدراسات العليا، عمان، الأردن.

چـــرين، ريجينالـــد ليـــون. (2017). **ممارسـة فن القيـادة: تنفيـذ المعـايير الوطنيـة لمـنح رخصـة القيـادة وفق الأسـلوب المبنـي علـى حـل المشـكلة.** ترجمـــة: العمـــوري، عبيـــر محمد، ط1، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعــون، (الكتــاب الأصــلي منشــور ســنة 2013).

جمعية جـــائزة الملكـــة رانيـــا العبـــد الله للتميـــز التربـــوي. (2015). **طلـب ترشـيح المـدير المتميز،** عمّان، الأردن.

الحبسية، رضية بنت ســليمان بـــن ناصـــر. (2012). **القيـادة الأخلاقيـة.** ط1، عثمـــان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الحراحشة، محمد عبود. (2006). "العلاقة بـــين الأنمـــاط القياديـــة التـــي يمارســـها مـــديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين فـــي مـــدارس مديريـــة التّربيـــة والتّعلـــيم فـــي محافظـــة الطفيلـــة". **مجلـة العلـوم التّربويّـة النفسية،** جامعـــة البحـــرين، مملكـــة البحرين،7 (1)، 12-46.

الحربي، قاسم بن عائل. (2008). **القيادة التّربويّة الحديثة.** ط 1، عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

حسان، حسن محمـــد والعجمـــي، محمـــد حســـنين. (2013). **الإدارة التّربويّـة.** ط3، عمّـــان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حشـــكي، علـــي محمـــود علـــي، (2009). **تطـوير معـايير معاصـرة فـي ضـوء العلاقـة بـين سـمات الشّخصـيّة ومسـتوى الثقـة التنظيميـة لاختيـار مـديري المـدارس الثّانويّـة فـي الأردن،** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربيّة، عمان، الأردن.

حمايل، عبد عطاالله عبد. (2000). **تطوير معايير تربويّة مقترحة لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في فلسطين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

الخطيب، إبراهيم والخطيب، أمل. (2003). **الإشراف التربوي فلسفته، أساليبه وتطبيقاته.** عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

الخوالدة، تيسير والزيودي، ماجد. (2012). **النّظام التّربوي الأردني في الألفية الثالثة.** ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

داغستاني، محمد بن كامل. (1428). "القيادة التّربويّة للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة". **ورقة عمل مقدمة في اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي في المدينة المنورة، المملكة العربيّة السعودية.**

الدعيلج، ابراهيم. (2009). **الإدارة العامة والإدارة التّربويّة.** ط1، عمّان: الرواد للنشر والتوزيع.

الرشايدة، محمد صبيح.(2009). **مهارات في الإدارة والقيادة والإشراف التربوي.** ط1، عمّان: دار وائل للنشر.

الروسان، محمد صالح.(1994). **تطوير معايير لاختيار مديري المدارس الثّانويّة في الأردن،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

زبيد، عبد السلام عودة. (2016). **مبادئ وفنون وأخلاقيات في مهنة القيادة الحضارية "القائد المتميز"**، ط1، عمّان: دار وائل للنشر.

زقوت، نبيل عبدالله. (2007). **تطوير معايير اختيار مديري مدارس وكالة الغوث في غزة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلّمين.** الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

السعود، راتب سلامة. (2013). **القيادة التّربويّة/ مفاهيم وآفاق.** ط1، عمّان: دار صفاء.

السكارنة، بلال خلف. (2009). **التدريب الإداري.** عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سمارة، فوزي. (2007). **الإدارة التّربويّة.** ط1، عمّان: دار الخليج للنشر والتوزيع .

الصرايرة، خالد أحمد و المجالي، محمد داوود و صلاح، موسى ابراهيم و اللصاصمة، عبد الكريم. (2012). **الحاسوب في الإدارة المدرسيّة**. ط2، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الطالب، أحمد. (2001). " أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسيّة على أداء مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش"، **بحث مقدم لدورة الإدارة العليا، معهد الإدارة العامة، عمان.**

طرخان، محمد عبد القادر. (2013). **القيادة التّربويّة العربيّة وتحديات التّعليم في عصر العولمة (الأردن أنموذجاً) بحث علمي مستقبلي بأسلوب دلفاي**. ط 1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

طشطوش، هايل عبد المولى. (2009). **أساسيات في القيادة والإدارة**. ط1، اربد: دار الكندي.

الطعاني، حسن. (2011). **النّظام الأردني مفاهيمه، مراحل تطوراته، التجديدات التّربويّة، الإنجازات التّطويرية والتّعليم الالكتروني**. ط2، مؤتة: دار رم للتكنولوجيا والكمبيوتر.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (2006). **الإدارة التّعليمية: مفاهيم وآفاق**. ط3، عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

الطويل، هاني عبد الرحمن. (2015). **الإدارة المدرسيّة: الواقع والمأمول**. ط1، عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

عابدين، محمد عبد القادر. (2012). **الإدارة المدرسيّة الحديثة**. ط1، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عايش، أحمد جميل. (2013). **إدارة المدرسة: نظرياتها وتطبيقاتها التّربويّة**. ط 2، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبابنة، صالح أحمد والزبون، محمد سليم والسرحان، علي خالد. (2014). **الإدارة المدرسيّة: التّعليم - الطّلبة**. ط1، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبد الهادي، محمد البشير. (2010). معايير اختيار من يشغلون وظائف الإدارة التّربويّة من منظور إسلامي. **مجلة دراسات تربويّة**، 22(1)، 342- 398.

العجمي، محمد حسنين. (2015). **الاتّجاهات الحديثة في القيادة الإداريّة والتنمية البشرية**. ط3، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العرفي، عبد الله بالقاسم ومهدي، عباس عبد. (2008). **مدخل إلى الإدارة التّربويّة**. ط2، بنغازي: دارالكتب الوطنية.

عطوي، جودت عزت. (2014). **الإدارة المدرسيّة الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العمليّة**. ط 8، عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علي، محسن عبد وغالي، حيدر نعمة. (2010). **القيادة التّربويّة " مدخل استراتيجي"**. ط1، بيروت: المؤسّسة الحديثة للكتاب.

العمايرة، محمد حسن. (2015). **مبادئ الإدارة المدرسيّة**. ط 5، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمرات، محمد . (2010). " درجة فاعليّة أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلّمين فيها". **المجلة الأردنية في العلوم التّربويّة**، 6 (4)، 349 -359.

الفار، شهناز ابراهيم خليل. (2011). **بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات الإداريّة لمديري المدارس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ونظرية القيادة التحويلية وقياس فاعليّته**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمّان العربيّة، عمّان، الأردن.

الفاضل، محمد. (2010). **كفايات المدير العصري**. ط 1، عمّان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

فياض، محمود وقدادة، عيسى. (2010). **مبادئ الإدارة "وظائف المدير"**. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

القباطي، عثمان سعيد أحمد. (2011). تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الثانويّة العامة في مدينة تعز بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم ووجهة نظر وكلائهم. **مجلة جامعة دمشق**، 27، 389-426.

كانينجهام، ويليام وكورديرو، باولا. (2012). **القيادة التّربويّة: مدخل قائم على حل المشكلات**. ط1، ترجمة: عبد القادر، محمد طلبة، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الكبيسي، أريج ميمون. (2016). **استراتيجية مقترحة لقيادة التّغيير في الجامعات الأردنية الخاصة في ضوء الواقع والاتّجاهات الإداريّة المعاصرة**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

كسابري، داوود موسى سعيد. (2015). **تطوير معايير اختيار القادة التربويين في المدارس الخاصة في فلسطين في ضوء الواقع وأبعاد الجودة الشّخصيّة**. أطروحة دكتوراة غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

مرزا، هند بنت محمود بن أحمد. (2007). **تدريب مديري المناطق التّعليمية بالدّول الأعضاء في مكتب التّربية العربي لدول الخليج " برنامج مقترح"**، الرياض: مكتب التّربية العربي لدول الخليج.

المواجدة، صيام عبد الحميد. (2011). **بناء مقياس لاختيار مديري المدراس في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

ناصر، زيد محمد قحطان. (2008). **مدى توفر معايير اختبار مديري المدارس الثّانويّة في محافظة عدن من المنظور الإسلامي**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عدن، عدن، اليمن.

هور، توماس. (2009). **فن القيادة المدرسيّة**. الرياض: مكتبة العبيكان.

وزارة التّربية والتّعليم الأردنية. (2002). **شروط ومعايير إجراءات اختيار مديري المدارس ومساعديهم**. وثيقة مرجعية رقم(9852/40/1)، تاريخ 2002/3/5، عمان، الأردن.

وزارة التّربية والتّعليم الأردنية. (2014). **معايير القيادة**. الأردن.

وزارة التّربية والتّعليم الأردنية. (2014)، **شروط ومعايير إجراءات اختيار مديري المدارس ومساعديهم**. كتاب رقم (6001/40/1) بتاريخ (2014/2/5) عمان، الأردن.

اليماني، عبد الكريم علي.(2015). **أساسيات الإدارة التّربويّة**. ط1، عمّان: دار وائل للنشر.

المراجع الأجنبية

Adair, J. (2006). **Adair on teambuilding and motivation**, 1st Ed. New Delhi: Vinod Vasishtha.

Allio, R. J. (2009). Leadership: The Five Big ideas. **Strategy and Leadership**. 27, (2), 4-12.

Asrani, F. (2010). California urban superintendents and their selection criteria for secondary principals. **DAI-A**, 71(09).

Babo, G& Ramaswami, S. (2011). Principal evaluation and the application of the ISLLC 2008 standards' 'Functions' by school superintendents: A national study. **International Studies in Educational Administration (ISEA)**, 39 (3), 77-80.

Babo, G. (2009). Principal evaluation and leadership standards: Using the ISLLC 2008 —functional as a perspective into the evaluation of building principals by New Jersey Chief School Administrators in suburban school districts. **Education Leadership Review**, 10 (1), 1-12.

Bearman, A. L. (2002). An investigation of high school principal selection and evaluation by superintendents. **DAI-A, 63(5)**.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. **Psychological Bulletin**, 107, 238-246.

Bethel, S. M. (2009). A **new breed of leader: 8 Leadership qualities that matters most in the real world what works, what doesn't, and why**. New York: Berkley Publication Group.

Boohene, R& Williams, A. (2012). "Resistance to organizational change: A case study of Oti Yeboah complex limited". **Jurnal of International Business & Management**. 4 (1), 135- 154.

Bottoms, G., Egelson, P. & Bussey, L, H. (2012). Progress over a decade in preparing more effective school principals. Southern Regional Education Board (SERB), Wallace Foundation. Retrieved August 14 2016. From **http://www.sreb.org.**

Bottoms, G., O'Neill, K., Fry, B. & Hill, D. (2003). Good principals are the key to successful schools: Six strategies to prepare more good principals. Southern Regional Education Board. Atlanta. Wallace Reader's Digest Funds, the Office of Educational Research and Improvement, and the Carnegie Foundation. Retrieved August 14 2016. From **http://www.wallacefoundation.org/**

Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. **Sage focus editions**, 154(6), 136-325

Brumley, C. (2014). Situating literacy leadership within the ISLLC standards for education administration**. Scholar-Practitioner Quarterly**. 4 (3), 208-218.

Bryk, A.S., Sebring, P.B. & Allensworth, E. (2010), **Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago**. Chicago: University of Chicago Press, Ill.

Bush, T. & Coleman, M. (2004). **Leadership and strategic management in education**. 3rd ed, London: Paul Chapman Publishing.

Cunningham, W. G & Cordeiro, P, A. (2006). **Educational leadership: A problem-based approach**. 3rd ed**,** United States: Pearson Education.

Daft, R. & Noe, R. (2001). **Organizational behavior**. Orland: Harcourt College Publishers.

Davis, S. H., Leon, R. J, & Fultz, M. (2013). How principals learn to lead: The comparative influence of on the job experiences, administrator credential programs, and the ISLLC standards in the development of leadership expertise among urban public school principals**.** **International Journal of Educational Leadership Preparation**. 8 (1), 1-23.

Dembowski**.** F. **(**2007). the changing roles of leadership and management in educational administration. In Creighton, T., Dembowski, F., Bush, T., Glass, T., Kelehear, Z., Hoyle, J. & Echols, C., **Educational Administration: The Roles of Leadership and Management**, National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA).

Denning, S. (2008). "How leaders can use powerful narrative as change catalysts". **Strategy & Leadership**. 36, (2) 11-15.

DiLullo, B. Jr. (2004). Principal selection criteria and processes employed by school districts in Rhode Island. **DAI-A**, 65 (02), 360.

Gamage, D. (2006). **Professional development for leader and managers of self- governing schools,** Ch 3, Netherlands: Springer.

Heck, R. H. & Hallinger, P. (2014). "Modeling the effects of school leadership on teaching and learning over time". **Journal of Educational Administration**, 52 (5), 653-681.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998).). Fit indices in covariance structure modeling: sensitivity to underparameterized model misspecificative. **Psychological Methods**, 3 (4), 424-453.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria to fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alte rnatives. Structural Equation Modeling: **A Multidisciplinary Journal**, 66 (1), 1-55.

Ivancevich, J. & Glueck, W. (1986). **Foundations of personnel human resource manaegment**. 3rd ed publications, PLANO, Texa: INC.

Krejcie, R. V& Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research. **Educational and Psychological Measurement**, 30 (3), 607- 610.

Lingam, J. I. & Lingam, N. (2015). Are they fit for leading? Teachers' perceptions of leadership practices of niuean school principals. **International Studies in Educational Administration.** 43(1), 35-47.

May, H. & Supovitz, J.A. (2011). "The scope of principal efforts to improve instruction". **Educational Administration Quarterly**. 47 (2), 332-352.

Murakami, E. & Tôrnsén, M. (2015). Democratic purpose and educational leadership policies in Sweden and in Texas**. JEP: e- Journal of Education Policy**, Special issue, p20

Murphy, J. (2005). Unpacking the foundations of ISLLC standards and addressing concerns in the academic community. **Educational Administration Quarterly**, 41(1), 154-191.

Murphy, Joseph. (2015). "The empirical and moral foundations of the ISLLC Standards", **Journal of Educational Administration**, 53 (6), 718 – 734.

Nathan, E. Sendjaya, S. (2013). Creating future leaders: An examination of youth leadership development in Australia. **Education and Training.** 55, (6), 584- 598.

Ramaswami, Soundaram. (2013). The ISLLC 2008 standards' footprints': New Jersey school principals' perceptions of their application and importance. **International Studies in Educational Administration .** 41 (3), 45-53.

Reichhart, W. C. (2008). The selection of public school principals in the 21st century by Indiana public school superintendents**. DAI-A**, 69 (03).

Robbins, S. (2008). **Managing people**. London: Pearson Education Limited.

Robinson, V. M. J& Lioyd, C. A & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. **Educational Administration Quarterly**. 44 (5), 635-674.

Simon, M. A., & Tovar, E. (2004). Confirmatory Factor Analysis of the Career Factors Inventory on a Community College Sample. **JOURNAL OF CAREER ASSESSMENT**, 12 (3), 255–269.

Turnbull, B. J., Riley, D. L. & MacFarlane, J. R. (2015). Building a stronger principalship: Districts taking charge of the principal pipeline. **Wallace Foundation**, 3, 17-23.

Walker, J. & Slear, S. (2011). “The impact of principal leadership behaviors on the efficacy of new and experienced middle school teachers”. **NASSP Bulletin**, 95 (1), 46-64.

Wildy, H., Pepper, C. & Guanzhong, L. (2011). Applying standards for leaders to the selection of secondary school principals. **Journal of Educational Administration**. 49 (3), 276-291.

Williams H S. (2009). An evaluation of principal interns performance on the interstate school leaders licensure consortium standards. **National Forum of Educational Administration and Supervision Journal**, 26 (4), 1-7.

المراجع الالكترونية:

السعود، راتب. (2014). مدير المدرسة قائد تربوي. الرأي، عمّان، 26 نوفمبر. متاح:

- **http://www.alrai.com/article/683241.html** Retrieved 23/02/2016

- **http://www.mohe.gov.jo/ar/Documents/National%20HRD%20Strategy-ar.pdf** Retrieved 19/06/2017

-http://www.moe.gov.jo Retrieved 23/12/2015

معايير القيادة في وزارة التّربية والتّعليم في الأردن

-Leadership Stanadards. (2014) available on: http://www.moe.gov.jo/Files/leadership-10-06-14.pdf Retrieved 9/10/2016

معايير مديري المدارس في انجلترا

-National Standards for Headteachers. (2004). Guidance, Organisation & Management, Staff Management. Available on: http://www.unrwa.org/sites/default/files/national_ standards_for_headteachers_dfes_2004.pdf Retrieved 6/10/2016

معايير مديري المدارس في فلوريدا

http://www.unrwa.org/sites/default/files/florida_principal_leadership_standards_and _in dicators.pdf Retrieved 6/10/2016

معايير مديري المدارس في إمارة أبو ظبي

http://www.unrwa.org/sites/default/files/adec_professional_standarda_for_principals. Pdf Retrieved 6/10/2016

-Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, Occupational Outlook Handbook, 2016-17 Edition, Elementary, Middle, and High School Principals, **http://www.bls.gov/ooh/management/elementary-middle-and-high-school principals.html** Retrieved 3/10/2016.

وزارة التّعليم والتّعليم العالي في دولة قطر، سياسة الرخص المهنيّة للمعلمين وقادة المدارس 2015−2016

-http://www.edu.gov.qa/Ar/Documents/SEC2222016.pdf Retrieved 8/10/2016

وزارة التّعليم والتّعليم العالي في دولة قطر، مكتب الرخص المهنيّة. متاح:

-http://www.edu.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EvaluationInstitute/Pages/SeniorSchooling Certificate Office.aspx Retrieved 5/3/2015

-Governance handbook for trustees of academies and multi academy trusts and governors of maintained schools. (2015). Department of Education, **https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/481147 /Governance_handbook_November_2015.pdf** Retrieved 8/10/2016

وزارة التّربية والتّعليم في دولة الإمارات العربيّة المتحدة **-www.moe.ae** Retrieved 21/12/2015

الملحقات

الملحق (1)
أداة الدّراسة بصيغتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور .... المحترم

تحية طيبة وبعد،

فأرجو التكرم بإبداء الرأي في أداة القياس المرفقة والمعنونة بـِ " معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن"، والّتي ستستعمل في دراسة وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التّربويّة من الجامعة الأردنية، وتهدف إلى جمع معرفة تعد أساساً لقياس درجة تطبيق معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن من وجهة نظر المعلّمين والمديرين ودرجة أهميتها.

لقد تمّ اقتراح هذه الأداة من خلال الاعتماد على الأدب السابق المتعلق بالموضوع وعلى معايير جمعية ترخيص قادة المدارس عبر الولايات المتحدة الأمريكية(The Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC)).

وتضم أداة القياس المرفقة (172) فقرة تم تعديلها ثم تصنيفها ضمن ثلاثة مجالات هي المعرفة والتّوجّهات والأداء وهذه المجالات بدورها تندرج تحت كل معيار من المعايير الستة لاختيار مديري المدارس، على النّحو الآتي:

المعيار	عدد المجالات	عدد الفقرات
1. القيادة الحكيمة: مدير المدرسة هو القائد التّعليمي الذي يعزز نجاح الطّلبة بتيسير تطوير وصياغة وتنفيذ والإشراف على رؤية تعلم المجتمع المدرسي.	3	26
2. القيادة التّعليمية: مدير المدرسة هو القائد التّعليمي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بتأييد ورعاية، والحفاظ على الثقافة المدرسيّة والبرامج التّعليمية التي تؤدي إلى النمو المهني للطالب والموظفين.	3	40
3. القيادة التنظيمية: مدير المدرسة هو القائد التّعليمي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المنظّمة، والعمليات، والموارد من أجل بيئة آمنة وتتسم بالكفاءة، والتّعلم الفعّال.	3	38
4. القيادة التعاونية: مدير المدرسة هوالقائد التّعليمي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بالتعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعية المختلفة، وإدارة موارد المجتمع.	3	26
5. القيادة الأخلاقية: مدير المدرسة هو القائد التّعليمي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة، وإنصاف، وبطريقة أخلاقية.	3	24

18	3	6. القيادة السياسيّة: مدير المدرسة هو القائد التّعليمي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير على السياق السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي، والقانوني، والثقافي.

وتبين الأداة المرفقة المعايير المطورة للرخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن، والفقرات الّتي تندرج تحت كل مجال من مجالاتها.

وبناءً على ما سبق، أرجو التكرم ببيان رأيكم في درجة مناسبة صياغة فقرات الأداة أو اقتراح صياغة أنسب في الفراغ المخصص لذلك أسفل كل فقرة، وأيضاً درجة صحة تصنيف الفقرة تبعاً لمجالات المعيار أو اقتراح المجال الأنسب الذي تنتمي إليه الفقرة في المكان المحدد إزاء كل منها، وتقديم اقتراحاتكم في إمكانية حذف أو إضافة فقرات إن رأيتم هذا مناسباً.

هذا وسوف يطلب من عينة الدّراسة الإجابة عن الفقرات المدرجة في الأداة من خلال اختبار أحد البدائل الآتية:

		الصياغة	
		مناسبة	تحتاج إلى تعديل
1	بدرجة قليلة جداً		
2	بدرجة قليلة		
3	بدرجة متوسطة		
4	بدرجة كبيرة		
5	بدرجة كبيرة جداً		

وتقبلوا الشكر الجزيل

الباحثة اميليا محمود النقري

معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن

		الصياغة		تصنيف الفقرة تبعاً لمجالات المعايير	
رقم الفقرة	الفقرات	صحيحة	تحتاج إلى تعديل	صحيحة	تحتاج إلى تعديل
	المعيار الأول: القيادة الحكيمة: مدير المدرسة هو القائد التّعليمي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بتيسير تطوير وصياغة، وتنفيذ، والإشراف على رؤية التّعلم التي يتشاركها ويدعمها المجتمع المدرسي.				
	المجال: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـــِ:				
1	أهداف التّعلّم في المجتمع.				
2	استراتيجيّات جمع وتحليل البيانات.				
3	مهارات الاتصال الفعّال.				
4	البناء الفعّال لتوافق الآراء ومهارات التفاوض.				
	المجال: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم التالية:				
5	القدرة على تعليم الجميع.				
6	رؤية المدرسة لمعايير عالية للتعلم.				
7	التحسين المستمر للمدرسة.				
8	مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي.				
9	ضمان حصول جميع الطّلبة على المعارف والمهارات والقيم اللازمة ليصبحوا بالغين ناجحين.				
10	الاستعداد المستمر لإعادة النظر في افتراضاته ومعتقداته وممارساته.				
11	القيام بالعمل المطلوب للوصول إلى مستويات شخصية عالية وتحقيق أداء كبير للمنظّمة.				
	المجال: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات الّتي تضمن:				
12	الإيصال الفعّال لرؤية وأهداف المدرسة إلى الموظفين وأولياء الأمور والطّلبة وأعضاء المجتمع.				
13	تبليغ الرؤية والرسالة من خلال استخدام واحدة أو كل من الرموز، الاحتفالات، القصص، والأنشطة المناسبة.				
14	صياغة المعتقدات الأساسيّة لرؤية المدرسة مع أصحاب المصلحة.				
15	تطوير الرؤية التي وضعت مع أصحاب المصلحة.				
16	الاعتراف بمساهمات أعضاء مجتمع المدرسة لتحقيق الرؤية.				
17	مشاركة التقدم نحو الرؤية والهدف مع أصحاب المصلحة.				
18	مشاركة المجتمع المدرسي في جهود تحسين المدرسة.				
19	تجسيد الرؤية للبرامج من خلال الخطط التّعليمية.				
20	تطوير خطة تنفيذ بحيث تكون أهداف واستراتيجيّات تحقيق الرؤية والأهداف فيها واضحة المعالم.				

		الصياغة		تصنيف الفقرة تبعاً لمجالات المعايير	
رقم الفقرة	الفقرات	صحيحة	تحتاج إلى تعديل	صحيحة	تحتاج إلى تعديل
21	استخدام تقييم البيانات المتعلقة بتعلم الطّلبة لتطوير رؤية المدرسة وأهدافها.				
22	استخدام البيانات الديموغرافية المتعلّقة بالطّلبة وأسرهم في تطوير مهمة وأهداف المدرسة.				
23	تحديد المعيقات الّتي تحول دون تحقيق الرؤية ومعالجتها.				
24	الحصول على الموارد اللازمة لدعم تنفيذ رسالة المدرسة وأهدافها.				
25	استخدام الموارد المتوفرة في دعم رؤية المدرسة وأهدافها				
26	مراقبة وتقييم ومراجعة الرؤية والهدف وتنفيذ الخطط بانتظام.				
	المعيار الثاني: القيادة التّعليمية: مدير مدرسة هو القائد التّعليمي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بتأييد ورعاية، والحفاظ على الثّقافة المدرسيّة والبرامج التّعليمية التي تؤدي إلى النمو المهني للطالب والموظفين				
	المجال: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـــ:				
27	تطوّر الطالب.				
28	نظريات تطبيق التّعلّم.				
29	نظريات تطبيق التحفيز.				
30	تصميم المنهج وتنفيذه وتقييمه وصقله.				
31	مبادئ التّعليم الفعّال.				
32	استراتيجيّات القياس والتّقييم والتقدير.				
33	تنوع البرامج التّعليمية.				
34	نماذج التنمية المهنيّة.				
35	عمليّة التّغيير للنظم والمنظمات والأفراد.				
36	دور التّكنولوجيا في تعزيز تعلم الطّلبة والنمو المهني.				
37	الثّقافات المدرسيّة.				
	المجال: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:				
38	تعلم الطالب هو الهدف الأساسي للتعليم.				
39	جميع الطّلبة يمكن أن يتعلموا.				
40	تنوع الأساليب الّتي يمكن أن يتعلم بها الطّلبة.				
41	التّعلّم الطويل الأمد للذات والآخرين.				
42	التنمية المهنيّة كجزء لا يتجزأ من تحسن المدرسة.				
43	الفوائد الّتي يجلبها التنوع لمجتمع المدرسة.				

		الصياغة		تصنيف الفقرة تبعاً لمجالات المعايير	
رقم الفقرة	**الفقرات**	**صحيحة**	**تحتاج إلى تعديل**	**صحيحة**	**تحتاج إلى تعديل**
44	بيئة آمنة وداعمة للتعلم.				
45	إعداد الطّلبة ليصبحوا أفراداً مساهمين في المجتمع.				
	المجال: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة التي تضمن:				
46	أن يعامل جميع الأفراد بإنصاف وكرامة، واحترام.				
47	التنمية المهنيّة تعزّز التركيز على تعلم الطالب.				
48	التّعلّم بالاتساق مع رؤية المدرسة وأهدافها				
49	شعور الطّلبة والموظفين بقيمتهم وأهميتهم				
50	التعريف بمسؤوليات ومساهمات جميع الأفراد				
51	تحديد معيقات تعلم الطّلبة، وتوضيحها ومعالجتها				
52	اعتماد التنوع في تطوير خبرات التّعلّم				
53	تشجيع وتجسيد التّعلّم على المدى الطويل				
54	هناك توقعات عالية لتثقيف النفس، والطّلبة، وأداء الموظفين				
55	استخدام التّكنولوجيا في التّعلّم والتّعليم.				
56	الإعلان عن إنجازات الطّلبة والموظفين.				
57	إتاحة فرص التّعلّم المتعددة لجميع الطّلبة.				
58	تسيير المدرسة في طريق النجاح.				
59	تقييم البرامج الدّراسيّة والمناهج الدّراسيّة.				
60	استناد القرارات المتعلّقة بالمنهج على البحوث والخبرة الفنية للمعلمين وتوصيات وزارة التّربية والتّعليم.				
61	تقييم ثقافة المدرسة بشكل منتظم.				
62	استخدام مصادر معلومات متنوعة لاتخاذ القرارات.				
63	تقييم الطالب باستخدام أساليب متنوعة				
64	استخدام مصادر متعددة من المعلومات المتعلّقة بأداء الموظفين والطّلبة				
65	تطبيق مجموعة متنوعة من نماذج الإشراف والتقييم				
66	برامج الموظفين المسؤولين عن الطّلبة توضع لتلبية احتياجات الطّلبة وأولياء الأمور				

		الصياغة		تصنيف الفقرة تبعاً لمجالات المعايير	
رقم الفقرة	الفقرات	صحيحة	تحتاج إلى تعديل	صحيحة	تحتاج إلى تعديل
	المعيار الثالث: القيادة التنظيمية: مدير المدرسة هو القائد التّعليمي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المنظّمة، والعمليات، والموارد من أجل بيئة آمنة وتتسم بالكفاءة، والتّعلّم الفعّال.				
	المجال: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـــِ:				
67	مبادئ التّطوير التنظيمي				
68	الإجراءات التنفيذية على مستوى المدرسة والمنطقة				
69	القضايا المتعلّقة بسلامة المدرسة وأمنها				
70	إدارة الموارد البشرية				
71	المسائل المتعلّقة بالعمليات الماليّة في إدارة المدرسة				
72	المسائل المتعلّقة بالمرافق المدرسيّة واستغلال المساحة				
73	المسائل القانونية التي تؤثر على عمليات المدرسة				
74	التّكنولوجيات الحاليّة التي تدعم وظائف الإدارة				
	المجال: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:				
75	اتخاذ القرارات الإداريّة لتعزيز التّعلّم والتّعليم				
76	المجازفة لتحسين المدارس				
77	يثق بالناس و بأحكامهم				
78	يتحمل المسؤولية				
79	يضع معايير وتوقعات أداء عالية				
80	إشراك أصحاب المصلحة في عمليات الإدارة				
81	بيئة آمنة				
	المجال: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة التي تضمن:				
82	استخدام المعرفة بالتّعلّم والتّعليم وتطور الطّلبة في تشكيل القرارات الإداريّة				
83	تصميم الإجراءات التنفيذية وإدارتها لزيادة فرص التّعلّم الناجح				
84	التعرف على الاتّجاهات الجديدة ودراستها وتطبيقها بشكل مناسب				
85	وضع الخطط التنفيذية والإجراءات التي تحقق رؤية وأهداف المدرسة				
86	إدارة المفاوضة الجماعية والاتفاقات التعاقدية الأخرى المتصلة بالمدرسة بفعّالية				
87	إدارة معدات وأدوات المدرسة بأمان وكفاءة وفعّالية				
88	إدارة الوقت لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التنظيمية				

رقم الفقرة	الفقرات	الصياغة: صحيحة	الصياغة: تحتاج إلى تعديل	تصنيف الفقرة تبعاً لمجالات المعايير: صحيحة	تصنيف الفقرة تبعاً لمجالات المعايير: تحتاج إلى تعديل
89	مواجهة المشكلات وتحديد الحلول المحتملة				
90	مواجهة المشاكل وحلها في الوقت المناسب				
91	دعم الموارد الماليّة والبشرية والمادية لأهداف المدرسة				
92	تعمل المدارس بانتظام لدعم التحسن المستمر				
93	المراقبة الدورية للنظم التنظيمية وتعديلها حسب الحاجة				
94	مشاركة أصحاب المصلحة في اتخاذ القرارات الّتي تؤثر على المدارس				
95	المسؤولية المشتركة لتحقيق أكبر قدر من الملكية والمساءلة				
96	استخدام تأطير المشكلات ومهارات حل المشكلات بشكل فعّال				
97	استخدام مهارات حل النّزاعات بشكل فعّال				
98	استخدام مهارات عمل الفريق وبناء توافق الآراء بشكل فعّال				
99	استخدام مهارات التواصل الفعّال				
100	استخدام التّكنولوجيا بطريقة فعّالة لإدارة العمليات المدرسيّة				
101	إدارة الموارد الماليّة للمدرسة بطريقة مسؤولة، وكفاءة، وفاعليّة				
102	خلق بيئة مدرسية آمنة ونظيفة، ومريحة والحفاظ عليها				
103	تدعم وظائف الموارد البشرية تحقيق أهداف المدرسة				
104	المحافظة على السرية والخصوصية للسجلات المدرسيّة				
	المعيار الرابع: القيادة التعاونية: مدير المدرسة هو القائد التّعليمي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بالتعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعية المختلفة، وإدارة موارد المجتمع				
	المجال: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لــِ:				
105	القضايا الناشئة والاتّجاهات التي يحتمل أن تؤثر في المجتمع المدرسي				
106	حالات وحركة موارد المجتمع المدرسي المتنوعة				
107	العلاقات المجتمعية، واستراتيجيّات وعمليات التسويق				
108	النماذج الناجحة للمشاركات بين المدرسة، وأولياء الأمورة والأعمال التجارية، والمجتمع، والحكومة والتّعليم العالي				
	المجال: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:				
109	تعمل المدارس كجزء لا يتجزأ من المجتمع الأكبر				
110	التعاون والتواصل مع أولياء الأمور				

رقم الفقرة	الفقرات	الصياغة: صحيحة	الصياغة: تحتاج إلى تعديل	تصنيف الفقرة تبعاً لمجالات المعايير: صحيحة	تصنيف الفقرة تبعاً لمجالات المعايير: تحتاج إلى تعديل
111	إشراك أولياء الأمور وأصحاب المصلحة الآخرين في المدرسة في عمليات صنع القرار				
112	الطرح القائل بأن التنوع يثري المدرسة				
113	أولياء الأمور هم شركاء في تعليم أطفالهم				
114	التصريحات التي تقول بأن أولياء الأمور يضعون مصالح أطفالهم فوق كل اعتبار				
115	دعم تعليم الطّلبة يحتاج موارد أولياء الأمور والمجتمع				
	المجال: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة التي تضمن:				
116	المشاركة النشطة الواضحة مع المجتمع المحلي يعتبر أولوية				
117	توثيق العلاقات مع قادة المجتمع المحلي				
118	استخدام المعلومات حول المخاوف والتوقعات والاحتياجات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع بانتظام				
119	التواصل مع مختلف المنظمات التّربويّة وغير التّربويّة				
120	إعطاء المصداقية للأفراد والجماعات الذين قد يختلفون في قيمهم وآرائهم				
121	تتشارك المدرسة والمجتمع في الموارد لخدمة بعضهما				
122	تأمين الموارد المتوفرة لمساعدة المدرسة في حل المشكلات وتحقيق الأهداف				
123	إنشاء شراكات مع مؤسسات التّعليم العالي، وفئات المجتمع المحلي لتعزيز البرامج ودعم أهداف المدرسة.				
124	إدماج خدمات الشباب وأولياء الأمور في المجتمع مع البرامج المدرسيّة.				
125	معاملة مجتمع أصحاب المصلحة على قدم المساواة				
126	تطوير العلاقات الإعلامية الفعّالة				
127	إنشاء برنامج شامل للعلاقات المجتمعية				
128	استخدام الموارد العامة والأموال بحكمة				
129	تجسيد التعاون الاجتماعي للموظفين				
130	إتاحة الفرص للموظفين لتطوير المهارات التعاونية				
	المعيار الخامس: القيادة الأخلاقية: مدير المدرسة هو القائد التّعليمي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة، وإنصاف، وبطريقة أخلاقية.				
	المجال: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـِ:				
131	دور القيادة في تحديث المجتمع				

رقم الفقرة	الفقرات	الصياغة		تصنيف الفقرة تبعاً لمجالات المعايير	
		صحيحة	تحتاج إلى تعديل	صحيحة	تحتاج إلى تعديل
132	مختلف الأطر الأخلاقية ونظريات الأخلاق				
133	قيم المجتمع المدرسي المتنوعة				
134	القواعد الأخلاقية للمهنة				
135	فلسفة وتاريخ التّعليم				
	المجال: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:				
136	فكرة الصالح العام				
137	المبادئ الواردة في قانون حقوق الإنسان				
138	حق كل طالب في تعليم مجاني جيد				
139	دمج المبادئ الأخلاقية في عمليّة صنع القرار				
140	تركيز الاهتمام الخاص بالصالح العام للمجتمع المدرسي				
141	تحمل الشّخص للعواقب الّتي قد تنجم عن مبادئه وأفعّاله				
142	استخدام نفوذ الشّخص في المكتب بشكل بناء ومثمر لخدمة جميع الطّلبة وأسرهم				
143	تطوير مجتمع مدرسي مهتم				
	المجال: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة الّتي تضمن:				
144	دراسة القيم الشّخصيّة والمهنيّة				
145	التعامل بالأخلاقيات المهنيّة والشّخصيّة				
146	إرساء القيم في المنظّمة لتحفيز العاملين على تحقيق مستويات أعلى من الأداء				
147	تجسيد القدوة الحسنة				
148	تحمل المسؤولية عن عمليات المدرسة				
149	يضع في الاعتبار أثر الممارسات الإداريّة على الآخرين				
150	استخدام نفوذه الوظيفي لتعزيز البرنامج التّعليمي بدلاً من المكاسب الشّخصيّة				
151	معاملة الجميع بإنصاف، ونزاهة واحترام				
152	حماية حقوق الطّلبة والعاملين				
153	التعبير عن التقدير بتنوع المجتمع المدرسي				
154	تطبيق القوانين بعدل و حكمة وتعقل.				

		الصياغة		تصنيف الفقرة تبعاً لمجالات المعايير	
رقم الفقرة	الفقرات	صحيحة	تحتاج إلى تعديل	صحيحة	تحتاج إلى تعديل
	المعيار السادس: القيادة السياسيّة: مدير المدرسة هو القائد التّعليمي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير على السياق السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي والقانوني، والثقافي				
	المجال: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـِ:				
155	دور التّعليم العام في تطوير مجتمع منتج اقتصادياً.				
156	قوانين التّربية والتّعليم				
157	الأنظمة السياسيّة والاجتماعيّة، والثقافية، والاقتصاديّة والعمليات التّي تؤثر في المدارس				
158	استراتيجيّات التّغيير وتسوية المنازعات.				
159	القضايا العالمية التي تؤثر على التّعلّم والتّعليم.				
160	حركة التنمية السياسيّة				
161	أهمّيّة التنوع والمساواة في المجتمع الديمقراطي				
	المجال: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:				
162	التّعليم كوسيلة أساسية للحراك الاجتماعي.				
163	الاعتراف بمجموعة متنوعة من الأفكار والقيم والثقافات.				
164	أهمّيّة مواصلة الحوار مع صانعي القرارات الآخرين الذين يؤثرون على التّعليم.				
165	المشاركة النشطة في صنع السياسات التي تخدم التّعليم				
166	استخدام النظم القانونية لحماية حقوق الطالب وتحسين فرصه				
	المجال: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة التي تضمن:				
167	تأثر البيئة التي تعمل فيها المدارس بالطّلبة وأولياء الأمور.				
168	إبقاء المجتمع المدرسي على اطّلاع بشأن الاتّجاهات والقضايا، والتّغيّرات المحتملة في البيئة المحيطة.				
169	استمرارية الحوار مع ممثلين لمجموعات متنوعة من المجتمع.				
170	يعمل المجتمع المدرسي في إطار سياسات وقوانين ولوائح الدّولة				
171	تتشكل السياسة العامة لتقديم التّعليم الجيد الطّلبة.				
172	تطوير خطوط الاتصال مع صناع القرار خارج المجتمع المدرسي.				

الملحق (2)
أسماء محكمي أداة الدّراسة

التسلسل	الاسم	الاختصاص	اسم الجامعة
1	الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني	إدارة تربويّة	الجامعة الأردنية
2	الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل	قيادة تربويّة	الجامعة الأردنية
3	الدكتور صالح عليمات	إدارة تربويّة	الجامعة الأردنية
4	الأستاذ الدكتور خالد السرحان	إدارة تربويّة	الجامعة الأردنية
5	الدكتور عبد السلام فهد العمايرة	أصول تربويّة	الجامعة الأردنية
6	الأستاذ الدكتور بسام مصطفى العمري	إدارة تعليم عالي	الجامعة الأردنية
7	الأستاذ الدكتور غازي جمال خليفة	مناهج وطرق تدريس	الشرق الأوسط
8	الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي	إدارة وقيادة تربويّة	الشرق الأوسط
9	الأستاذ الدكتور عبد الجبار البياتي	إدارة وقيادة تربويّة	الشرق الأوسط
10	الأستاذ الدكتور عاطف يوسف مقابلة	إدارة تربويّة	عمان العربيّة

الملحق (3)

الاستبانة بصيغتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

المعلّم/ المدير المحترم، المعلمة/ المديرة المحترمة :

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بدراسة وذلك لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في الإدارة التّربويّة من الجامعة الأردنية / كلية العلوم التّربويّة، والتي تهدف إلى " تطوير معايير رخصة إداريّة تربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن " ، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة استبانة لمجموعة من الفقرات التي ترغب بإدراجها ضمن معايير الرّخصة الإداريّة التّربويّة لمديري المدارس الثّانويّة في الأردن.

راجية أن تعبّأ المعلومات الشّخصيّة في القسم الأول، وفي القسم الثاني توضع إشارة (√) أمام الفقرة في الفراغ المخصص الذي ترى أنه يتوافق مع رأيك لكل فقرة مراعياً اختيار استجابة واحدة فقط لدرجة تطبيق كل فقرة في الواقع واستجابة واحدة لدرجة أهميتها، والرجاء عدم ترك أي فقرة دون الاستجابة لها. علماً بأن إجابتك عن الاستبانة سوف تعامل بسريّة تامّة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة : اميليا محمود النقري

القسم الأول : المعلومات الشّخصيّة **:**

1- الجنس : ☐ ذكر

☐ أنثى

2- المسمّى الوظيفي: ☐ معلم

☐ مدير

القسم الثاني (فقرات الاستبانة):

رقم الفقرة	درجة التطبيق في الواقع					الفقرات	درجة الأهمّيّة				
	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
						المعيار الأول: القيادة الحكيمة: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بتيسير التّطوير والصياغة والتنفيذ والإشراف على رؤية التّعلّم التي يتشاركها ويدعمها المجتمع المدرسي.					
						المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـِ:					
1						أهداف التّعلّم في المجتمع.					
2						استراتيجيّات جمع البيانات وتحليلها.					
3						مهارات الاتصال الفعّال.					
4						مهارات التفاوض الفعّالة.					
						المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:					
5						رؤية المدرسة لمعايير عالية للتعلم.					
6						التحسين المستمر للمدرسة.					
7						مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي.					
8						ضمان حصول جميع الطّلبة على المعارف والمهارات والقيم اللازمة ليصبحوا راشدين ناجحين.					
9						الاستعداد المستمر لإعادة النظر في افتراضاته ومعتقداته وممارساته.					
10						العمل على تحقيق أداء عالٍ للمنظّمة.					
						المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة التي تضمن:					
11						الإيصال الفعّال لرؤية المدرسة وأهدافها إلى العاملين وأولياء الأمور والطّلبة والمجتمع المحلي.					
12						تطوير رؤية المدرسة مع أعضاء المجتمع المدرسي.					
13						مشاركة المجتمع المدرسي في جهود تحسين المدرسة.					
14						تطوير خطة تنفيذ واضحة لرؤية المدرسة.					
15						استخدام البيانات في تقييم تعلم الطّلبة لتطوير رؤية المدرسة وأهدافها.					
16						استخدام البيانات الديموغرافية المتعلّقة بالطّلبة وأولياء الأمور في تطوير مهمة المدرسة وأهدافها.					
17						حل المشكلات الّتي تحول دون تحقيق رؤية المدرسة.					
18						الحصول على الموارد اللازمة لدعم تنفيذ رسالة المدرسة وأهدافها.					

رقم الفقرة	درجة التطبيق في الواقع					الفقرات	درجة الأهمّيّة				
	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
19						تقييم مستمر لرؤية المدرسة وأهدافها.					
						المعيار الثاني: القيادة التّعليمية: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بالتأييد والرعاية والحفاظ على الثقافة المدرسيّة والبرامج التّعليمية التي تؤدي إلى تعلم الطّلبة والنمو المهني للعاملين:					
						المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـ:					
20						تطوّر الطالب أكاديمياً.					
21						نظريات التّعلّم وتطبيقاتها.					
22						تصميم المنهج وتنفيذه وتقييمه وتطويره.					
23						مبادئ التّعليم الفعّال.					
24						استراتيجيّات القياس والتقييم والتقدير.					
25						تنوع البرامج التّعليمية.					
26						نماذج التنمية المهنيّة.					
27						عمليّة التّغيير الشاملة لكل عناصر المدرسة.					
28						دور التّكنولوجيا في تعزيز تعلم الطّلبة والنمو المهني.					
29						الثقافات المدرسيّة.					
						المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:					
30						تعلم الطالب هو الهدف الأساسي للتعليم.					
31						جميع الطّلبة يمكن أن يتعلموا.					
32						تنوع الأساليب التي يمكن أن يتعلم بها الطّلبة.					
33						التنمية المهنيّة كجزء لا يتجزأ من تحسن المدرسة.					
34						الفوائد التي يجلبها التنوع لمجتمع المدرسة.					
35						إعداد الطّلبة ليصبحوا أفراداً يسهمون في المجتمع.					
						المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة التي تضمن:					
36						التنمية المهنيّة التي تعزّز التركيز على تعلم الطالب.					
37						التّعلّم بالاتساق مع رؤية المدرسة وأهدافها.					
38						تعريف كل فرد في المدرسة بمسؤولياته وإسهاماته.					
39						تحديد معوقات تعلم الطّلبة لمعالجتها.					
40						اعتماد التنوع في تطوير خبرات التّعلّم.					

رقم الفقرة	درجة التطبيق في الواقع					الفقرات	درجة الأهمّيّة				
	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
41						وجود توقعات عالية لأداء كل فرد في المدرسة.					
42						الإعلان عن إنجازات الطّلبة والعاملين.					
43						تقييم البرامج والمناهج الدّراسيّة.					
44						تقييم ثقافة المدرسة بشكل منتظم.					
45						استخدام مصادر معلومات متنوعة لاتخاذ القرارات.					
46						تطبيق نماذج متعددة من الإشراف والتقويم.					
						المعيار الثالث: القيادة التنظيمية: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بضمان إدارة المدرسة بالشّكل الصحيح، والعمليات، والموارد من أجل بيئة آمنة تتسم بالكفاءة، والتّعلّم الفعّال.					
						المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لــ:					
47						مبادئ التّطوير التنظيمي.					
48						الإجراءات التنفيذية على مستوى المدرسة والمنطقة.					
49						القضايا المتعلقة بسلامة المدرسة وأمنها.					
50						إدارة الموارد البشرية.					
51						المسائل المتعلّقة بالعمليات الماليّة في إدارة المدرسة.					
52						المسائل المتعلّقة بالمرافق المدرسيّة واستثمار المساحة.					
53						التّكنولوجيا الحاليّة الّتي تدعم وظائف الإدارة					
						المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:					
54						اتخاذ القرارات الإداريّة لتعزيز التّعلّم والتّعليم.					
55						المجازفة المحسوبة لتحسين المدرسة.					
56						منح الثّقة لأعضاء المجتمع المدرسي.					
57						وضع معايير وتوقعات أداء عالية.					
						المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة الّتي تضمن:					
58						تطبيق المناسب من الاتّجاهات الجديدة للتعلم والتّعليم.					
59						إدارة معدات المدرسة بأمان وكفاءة وفاعليّة.					
60						إدارة الوقت لتحقيق أكبر قدر من الأهداف التنظيمية.					
61						مشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات الّتي تؤثر في المدرسة.					

رقم الفقرة	درجة التطبيق في الواقع					الفقرات	درجة الأهمّيّة				
	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
62						استخدام تأطير المشكلات ومهارات حل المشكلات بشكل فعّال.					
63						استخدام مهارات حل النّزاعات بشكل فعّال.					
64						استخدام مهارات عمل الفريق وبناء توافق الآراء بشكل فعّال.					
65						استخدام مهارات الاتصال الفعّال.					
66						استخدام التّكنولوجيا بطريقة فعّالة لإدارة العمليات المدرسيّة.					
67						تهيئة بيئة مدرسية آمنة ونظيفة ومريحة.					
						المعيار الرابع: القيادة التعاونية: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة بالتعاون مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع والاستجابة للاحتياجات والمصالح المجتمعية المختلفة، وتفعيل موارد المجتمع.					
						المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـــ:					
68						القضايا الناشئة التي يحتمل أن تؤثر في المجتمع المدرسي.					
69						موارد المجتمع المدرسي المتنوعة.					
70						العلاقات المجتمعية.					
71						النماذج الناجحة للمشاركات بين المدرسة والمنظمات المختلفة في المجتمع المحلي.					
						المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:					
72						تعمل المدارس كجزء لا يتجزأ من المجتمع الأكبر					
73						إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي في عمليات صنع القرار					
74						التنوع يثري المدرسة					
75						أولياء الأمور هم شركاء في تعليم أطفالهم					
76						دعم تعليم الطّلبة يحتاج موارد أولياء الأمور والمجتمع					
						المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة الّتي تضمن:					
77						المشاركة النشطة مع المجتمع المحلي.					
78						استخدام المعلومات عن الاحتياجات المتعلقة بأولياء الأمور والمجتمع بانتظام.					
79						الاتصال مع مختلف المنظمات التّربويّة وغير التّربويّة.					
80						إعطاء المصداقية للأفراد والجماعات الذين قد يختلفون في قيمهم وآرائهم.					
81						مشاركة المدرسة والمجتمع في الموارد لخدمة بعضهما بعضاً.					

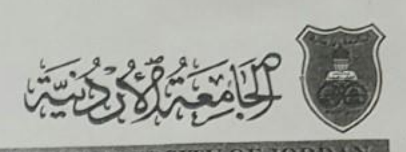
رقم الفقرة	درجة التطبيق في الواقع					الفقرات	درجة الأهمّيّة				
	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
82						تأمين الموارد المتوفرة لتطوير المدرسة.					
83						إنشاء شراكات مع مؤسسات التّعليم العالي، وفئات المجتمع المحلي لتعزيز البرامج ودعم أهداف المدرسة.					
84						تطوير العلاقات الإعلامية الفعّالة					
85						إتاحة الفرص للعاملين لتطوير المهارات التعاونية					
						المعيار الخامس: القيادة الأخلاقية: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة من خلال العمل بنزاهة، وإنصاف، وبطريقة أخلاقية.					
						المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـــِ:					
86						دور القيادة في تطوير المجتمع					
87						مختلف الأطر الأخلاقية ونظريات الأخلاق					
88						قيم المجتمع المدرسي المتنوعة					
89						القواعد الأخلاقية للمهنة					
90						فلسفة التّربية وتاريخها					
						المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:					
91						المبادئ الواردة في قانون حقوق الإنسان					
92						حق كل طالب في تعليم مجاني جيد					
93						دمج المبادئ الأخلاقية في عمليّة صنع القرار					
94						تركيز الاهتمام الخاص بالصالح العام للمجتمع المدرسي.					
95						تحمل الشّخص للعواقب الّتي قد تنجم عن مبادئه وأفعّاله.					
96						تطوير مجتمع مدرسي أخلاقي.					
						المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة الّتي تضمن:					
97						التعامل بالأخلاقيات المهنيّة والشّخصيّة					
98						إرساء القيم في المنظّمة لتحفيز العاملين على تحقيق مستويات أعلى من الأداء					
99						تجسيد القدوة الحسنة					
100						تحمل المسؤولية عن عمليات المدرسة.					
101						الأخذ في الاعتبار أثر الممارسات الإداريّة في المعلّمين.					
102						استخدام نفوذه الوظيفي لتعزيز البرنامج التّعليمي بدلاً من المكاسب الشّخصيّة.					
103						معاملة الجميع بإنصاف ونزاهة واحترام.					

رقم الفقرة	درجة التطبيق في الواقع					الفقرات	درجة الأهمّيّة				
	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
104						حماية حقوق الطّلبة والعاملين					
105						تطبيق القوانين بعدل و حكمة وتعقل.					
						المعيار السادس: القيادة السياسيّة: مدير المدرسة هو القائد التربوي الذي يعزز نجاح جميع الطّلبة من خلال الفهم والاستجابة والتّأثير في السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والقانوني والثقافي.					
						المجال الأول: المعرفة: أن يكون لدى المدير المعرفة والفهم لـــ:					
106						دور التّعليم العام في تطوير مجتمع منتج اقتصادياً.					
107						قوانين التّربية والتّعليم					
108						الأنظمة السياسيّة والاجتماعيّة والثقافية والاقتصاديّة والعمليات الّتي تؤثر في المدرسة.					
109						استراتيجيّات التّغيير وتسوية المنازعات.					
110						القضايا العالمية الّتي تؤثر في التّعلّم والتّعليم.					
111						حركة التنمية السياسيّة.					
						المجال الثاني: التّوجّهات: أن يؤمن المدير ويلتزم بالقيم الآتية:					
112						التّعليم كوسيلة أساسية للحراك الاجتماعي.					
113						الاعتراف بمجموعة متنوعة من الأفكار والقيم والثقافات.					
114						أهمّيّة مواصلة الحوار مع صانعي القرارات الآخرين الذين يؤثرون في التّعليم.					
115						المشاركة النشطة في صنع السياسات الّتي تخدم التّعليم.					
116						استخدام النظم القانونية لحماية حقوق الطالب وتحسين فرصه.					
						المجال الثالث: الأداء: أن يسهّل المدير العمليات والأنشطة الّتي تضمن:					
117						إبقاء المجتمع المدرسي على اطّلاع بشأن الاتّجاهات والقضايا، والتّغيّرات المحتملة في البيئة المحيطة.					
118						استمرارية الحوار مع ممثلين لمجموعات متنوعة من المجتمع.					
119						عمل المجتمع المدرسي ضمن إطار سياسات الدّولة وقوانينها.					
120						تشكيل سياسة عامة لتقديم التّعليم الجيد للطلبة.					
121						تطوير خطوط الاتصال مع صناع القرار خارج المجتمع المدرسي.					

الملحق (4)
أسماء الخبراء التربويين

التسلسل	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني	تخطيط تربوي	الجامعة الأردنية
2	الأستاذ الدكتور سلامة طناش	إدارة التّعليم العالي	الجامعة الأردنية
3	الأستاذ الدكتور محمد أمين القضاة	أصول تربويّة	الجامعة الأردنية
4	الأستاذ الدكتور محمد الزيود	الأصول الفلسفية والاجتماعيّة للتربية	الجامعة الأردنية
5	الأستاذ الدكتور محمد سليم الزبون	أصول تربية	الجامعة الأردنية
6	الأستاذ الدكتور أحمد محمد قبلان	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الهاشمية
7	الأستاذ الدكتور أيمن أحمد العمري	إدارة تعليم عالي	الجامعة الهاشمية
8	الأستاذ الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي	إدارة وقيادة تربويّة	الشرق الأوسط
9	الأستاذ الدكتور عاطف يوسف مقابلة	إدارة تربويّة	عمان العربيّة
10	الأستاذ الدكتور عدنان حسين الجادري	مناهج وطرق التدريس	عمان العربيّة
11	الدكتور عودة عبد الجواد أبو سنينة	مناهج وطرق التدريس	عمان العربيّة
12	الدكتور مدير تربية عين الباشا سعيد محمد الرقب	إدارة تربويّة	مديرية تربية عين الباشا

الملحق (5)
كتب تسهيل مهمة



THE UNIVERSITY OF JORDAN

رئاسة الجامعة
University Administration



الرقم: 2016/1/ 1909
الرقم الآلي: 1167160
الموافق: 19/ 2016/5/م

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة "اميليا محمود محمد النقري " من طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان:

"تطوير معايير رخصة إدارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الأردن"

وتحتاج إلى تطبيق أداة دراستها على المعلمين والمعلمات المديرين والمديرات في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في العاصمة عمان.

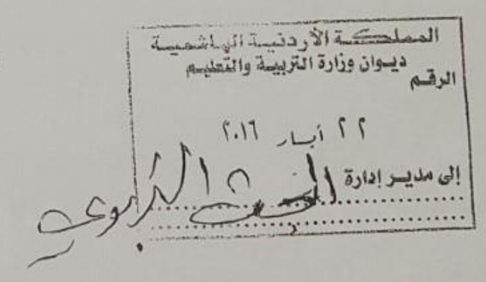
أرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على أطروحتها هو الأستاذ الدكتور "اخليف الطراونة".

شاكرين لكم اهتمامكم بالجامعة الأردنية، وتعاونكم معها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

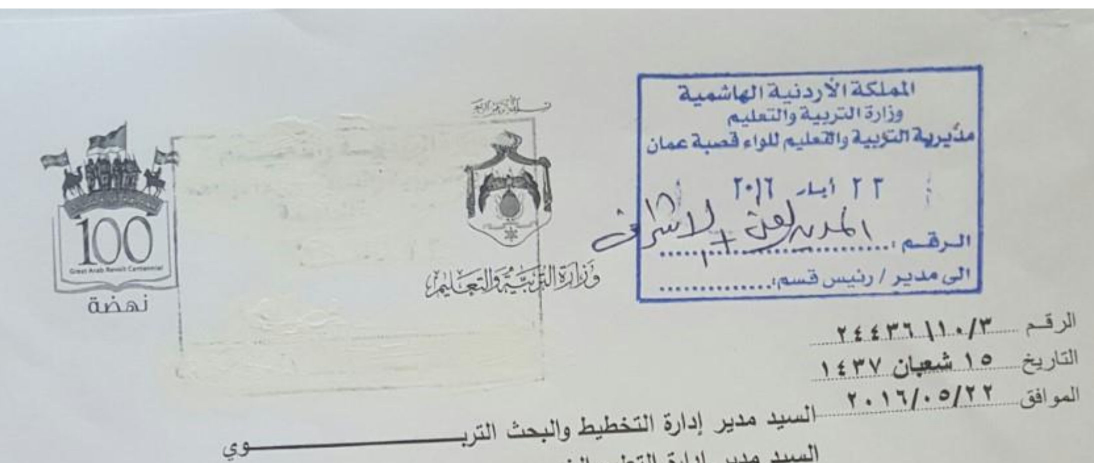
/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية
رئيس فرع الجامعة الأردنية/العقبة

الأستاذ الدكتور موسى اللوزي



أ.ص

هاتف: ٥٣٥٥٠٠٠ (٦-٩٦٢) فرعي: ٢١١٢٠ فاكس: ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6) 5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6) 5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo



الرقم ٣/١٠\٢٤٤٣٦

التاريخ ١٥ شعبان ١٤٣٧

الموافق ٢٠١٦/٠٥/٢٢

السيد مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي

السيد مدير إدارة التعليم الخاص

السيد مدير التربية والتعليم للواء قصبة عمان/ محافظة العاصمة

السيد مدير التربية والتعليم للواء الجامعة/ محافظة العاصمة

السيد مدير التربية والتعليم للواء سحاب/محافظة العاصمة

السيد مدير التربية والتعليم للواء القويسمة/ محافظة العاصمة

السيد مدير التربية والتعليم للواء ناعور/ محافظة العاصمة

السيد مدير التربية والتعليم للواء وادي السير/محافظة العاصمة

السيد مدير التربية والتعليم للواء ماركا/ محافظة العاصمة

السيد مدير التربية والتعليم للواء الجيزة

السيد مدير التربية والتعليم للواء الموقر

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو إعلامكم بأن الطالبة اميليا محمود محمد النقري تقوم بإجراء دراسة عنوانها" تطوير معايير رخصة إدارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الأردن"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى الحصول على بيانات ومعلومات من إدارتكم وتطبيق أدوات الدراسة على عينه من مديري ومعلمي المدارس التابعة لإدارتكم/ لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن تتم مطابقة الأدوات المرفقة مع الأدوات المطبقة.

واقبلوا الاحترام

/وزير التربية والتعليم

د. نايل حجازين

مدير البحث والتطوير بالوكالة



نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي

نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي بالوكالة

نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي

نسخة/ الملف ٣/١٠

المرفقات: (٩) صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف: ٧١٨١-٥٦٠-٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن . الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo





الرقم ٣/١/١٩٠٠٩
التاريخ
الموافق ٢٠١٦/٥/٢٢

مديرو ومديرات المدارس الخاصة

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

أرجو تسهيل مهمة الطالبة "**اميليا محمود محمد النقري**" من طلبة كلية العلوم التربوية من الجامعة الأردنية حيث أنها تقوم بإعداد دراسة بعنوان : "**تطوير معايير رخصة إدارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الأردن** " استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة حيث ستقوم الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة من مديري ومعلمي في مدارسكم راجيا تقديم المساعدة الممكنة لها على أن يتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

مدير مديرية الخدمات التعليمية

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن . الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo



مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان

الرقم ٩١٦٠/١٢/٧
التاريخ ١٤٣٧/٨/١٦هـ
الموافق ٢٠١٦/٥/٢٤م

مديـــري المـــدارس ومديراتها

الموضوع / البحث التربوي

السـلام عليكم ورحمـة الله وبركاتـه

إشارة إلى كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/٢٤٤٣٦ الموافق ٢٠١٦/٥/٢٢م.
تقوم الطالبة " ايميليا محمد محمود النقري " بإجراء دراسة عنوانها:

" تطوير معايير رخصة إدارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الأردن " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية، الأمر الذي يحتاج إلى الحصول على بيانات ومعلومات، وتطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي مدارسكم

آمل تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن يتم مطابقة الأدوات المرفقة مع الأدوات المطبقة

و تفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربيـة والتعليم

سليمان النوافعة
مدير الشؤون التعليمية والفنية

- نسخة : مدير الشؤون التعليمية والفنية .
- نسخة : ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .
- نسخة : عضـو قسـم الإشـــراف .

المرفقات: استبانة الدراسة ٩ صفحات

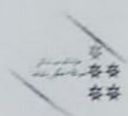
تلفون :(٦ – ٥٦٩٩١٨١ – ٠٦) فاكس : (٠٦-٥٦٩٩٥٨٠) ص.ب : (٩٥٧٩ اللويبدة)

المملكة الأردنية الهاشمية
www.moe.gov.jo

بسم الله الرحمن الرحيم







وزارة التربيـة و التعليـم
مديرية التربية والتعليم للواء الجامعة/محافظة العاصمة

الرقم : ٥٧٥٠
التاريخ : ١٣/٧/١٤٣٧
الموافق : ٢٠/٤/٢٠١٦

مدير / مديرة مدرسة ------------------------------

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم و رحمة الله وبركاته ،

إشـــارة لكتاب معالي وزير التربيه والتعليم رقم 24436/10/3 تاريخ 2016/5/22م
أرجو العلم بأن الطالبه / اميليا محمود محمد النقري ، من طلبة برنامج دكتوراة في تخصص الاداره التربوية في الجامعة الاردنية تقوم بإجراء دراسة للحصول على درجة الدكتوراه بعنوان :
" تطوير معايير رخصة إدارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الأردن "
أرجو تسهيل مهمتها ، و تقديم المساعدة الممكنة لها ، شريطة أن لا يؤثر ذلك على مصلحة الطلبـــة و سير الدراسة.

و اقبلوا الاحترام ،،،

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
الدكتور
سعد سالم الرويضان

- نسخة / مدير الشؤون الإدارية و المالية
- نسخة / رئيس قسم التدريب و التأهيل و الإسناد التربوي
- نسخة / كاتب الإشراف
- نسخة / الديوان

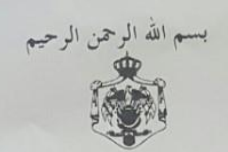
د.ع 12/3

هاتف : ٤٦٤٦٣٠٤ ، فاكس: ٤٦٣٧٨٤٤ ، ص.ب ٩٦٢٥٢٠ المدينة الرياضية ، الموقع الالكتروني http://www.moe.gov.jo/dir/AMMAN2/index.htm





بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء سحاب

الرقم : ل س / ٢٨٩١ / ١/٧
التاريخ ١٩/ ٨/ ١٤٣٧هـ
الموافق ٢٦/ ٥/ ٢٠١٦م

السادة مديري ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع: البحث التربوي و تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد ؛

فإشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٢٤٤٣٦/١٠/٣ الموافق ٢٢/ ٥/ ٢٠١٦.تقوم الطالبة "**اميليا محمود محمد النقري** " بإعداد دراسة عنوانها :" **تطوير معايير رخصة ادارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الاردن** "وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الادارة التربوية بالجامعة الاردنية ،ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة على عينة من مديري ومعلمي المدارس التابعة للمديرية .
نرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه وتقديم المساعدة الممكنة لها.

واقبلوا فائق الاحترام.

مدير التربية والتعليم

الدكتور : رائد محمد عليوه

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية بالوكالة
نسخة/ ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي بالوكالة.
نسخة/ الملف العام
- نسخة / عضو الإشراف

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٤٠٢٣٢٥٧ – ٤٠٢٣٢٥٨
فاكس: ٤٠٢٣٢٦٣





وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء القويسمة



الرقم ل.ق / ١/٧ ٥٩٨٣
التاريخ ١٩/ ٨/ ١٤٣٧
الموافق ٢٠١٦/٥/٢٦

مديري المدارس الثانوية ومديراتها

الموضوع : البحث التربوي وتسهيل المهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٢٤٤٣٦/١٠/٣ الموافق ٢٠١٦/٥/٢٢

فأرجو إعلامكم بان الطالبة اميليا محمود محمد النقري تقوم بإجراء دراسة عنوانها "تطوير معايير رخصة إدارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الأردن " ، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الإدارة التربوية في الجامعات الاردنيه ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة الدراسة على عينه من مديري ومعلمي المدارس الثانوية التابعة لمديريتكم .

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها ، على أن تتم مطابقة الأدوات المرفقة مع الأدوات المطبقة .

واقبلوا الاحترام

/ مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون الإدارية والمالية
د. رائدة ابراهيم اللقطة

- نسخه/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
- نسخة / ر.ق . التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
- نسخة / الملف العام

تلفون : (٤-١ ٤١٦٦٣٠) فاكس : (٤١٦٠٣٠٥) ص ب : (٩١٧٤) الموقع الإلكتروني :
http://www.moe.gov.jo/Directorates/DirectoratesPage.aspx?DirectoratesID=6

بسم الله الرحمن الرحيم





وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء ناعور

الرقم : ن/١/٧/ ٣٣٥٣
التاريخ ١٤٣٧/٨/١٧
الموافق:٢٤/٥/٢٠١٦

مديري ومديرات المدارس

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

اشـــــارة الى كتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/٢٤٤٣٦ تاريخ ٢٠١٦/٥/٢٢ .
تقوم الطالبة اميليا محمود محمد النقري باجراء دراسة بعنوان " تطوير معايير رخصة ادارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الاردن " ، استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الادارة التربوية في الجامعة الاردنية ، ويحتاج ذلك الى تطبيق اداة الدراسة (استبانة) على عينة من مديري ومعلمي مدارسكم .
ارجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه وتقديم المساعدة الممكنة لها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم
الدكتور
خالد خلف المحاميد

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة/ كاتب الإشراف
نسخة/ الديوان

هاتف -٠٦٤٢٥٠٦٠٧- ٠٦٤٢٥٠٦٠٨- فاكس٠٦٤٢٥٠٦٠٣ - ص ب رقم(٢٠) الرمز البريدي(١٧١٢٧) حسبان شارع مادبا الغربي البريد الالكتروني
naur2013@elearning.jo





المملكة الأردنية الهاشمية
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم للواء وادي السير



الرقم :- و/ ٧/ ١٣/ ٤٩٣٧
التاريخ :- ١٧ شعبان ١٤٣٧
الموافق :- ٢٤ / أيار / ٢٠١٦م

مديري ومديرات المدارس الحكومية

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم 24436/10/3 تاريخ 2016/5/22 .
أرجو العلم بان الطالبة / اميليا محمود محمد النقري تقوم بإجراء دراسة عنوانها " تطوير معايير رخصة اداريه تربوية لمديري المدارس الثانوية في الاردن " ، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة تخصص الإدارة التربوية من الجامعة الاردنية ، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانه على عينة من المدراء و المعلمين .

أرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها ، على ان يتم مطابقة الاستبانة المطبقة مع الاستبانة المرفقة .

واقبلوا فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
سليمان محمد حمادنه

نسخة \ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة \ رئيس قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة \ كاتب الإشراف
نسخة \ الديوان
المرفقات :
الاستبانة



بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء ماركا /محافظة العاصمة

الرقم: ٧/١٣/ ٨٠٥٠

التاريخ: ١٦/٨/١٤٣٧هـ

الموافق: ٢٣/٥/٢٠١٦م

مديري المدارس ومديراتها

الموضوع: تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

تقوم الطالبة اميليا محمود محمد النقري بإجراء دراسة بعنوان "تطوير معايير رخصة إدارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الاردن"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الإدارة التربوية من الجامعة الاردنية ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة الدراسة على عينة من مديري ومعلمي المدارس .

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها، على أن يتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة.

مع الاحترام،،

مدير التربية والتعليم

الدكتورة وضحى ... المحارب
مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية
نسخة/ ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي
نسخة/ كاتبة الإشراف
المرفقات: استبانة

هاتف: 5651798 – 5651797 – 5656324 :- 5651795 فاكس: 5651803





مديرية التربية والتعليم للواء الجيزة

٣٢ ٣٢

الرقم :ج ز/ ١/ ١٣
التاريخ : ١٧ /شعبان/١٤٣٧
الموافق: ٢٤ / ٥ /٢٠١٦م

مديري المدارس الثانوية ومديراتها المحترمين

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،،،،،،،

إشارة إلى كتاب معالي وزير التربية والتعليم الأكرم رقم م ت/٣/١٠/٢٤٤٣٦ الموافق ٢٠١٦/٥/٢٢م ، والمتعلق بما هو مذكور أعلاه ، تقوم الطالبة اميليا محمود محمد النقري باجراء دراسة عنوانها " تطوير معايير رخصة ادارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الأردن " استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الاردنية ، ويحتاج ذلك الى تطبيق إستبانة على عينة من المدراء والمعلمين .
يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها .

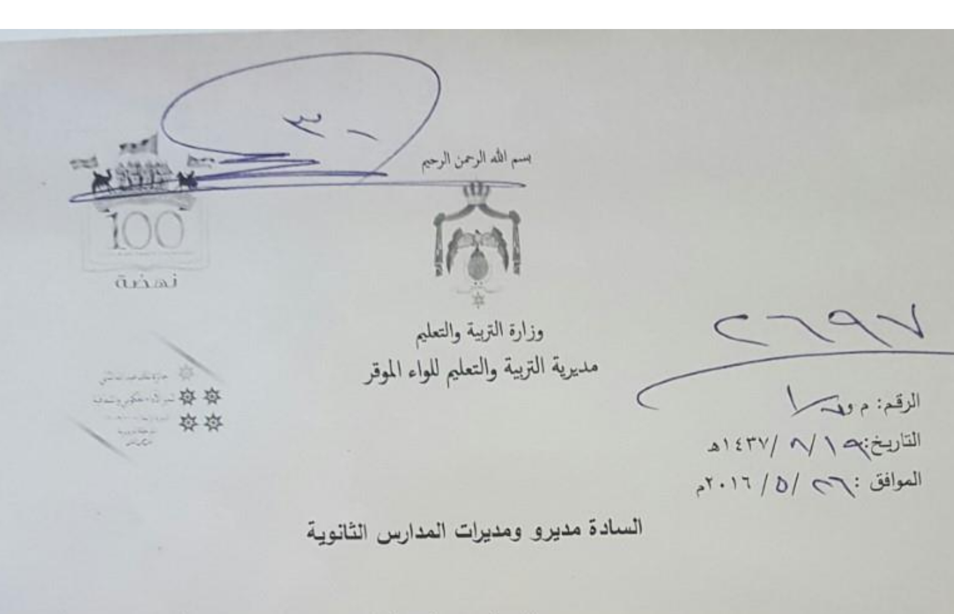
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،،،،

/مدير التربية و التعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية
الدكتور محمد فالح الجبور

- نسخة / مدير الشؤون التعليمية و الفنية .
- نسخة /ر.ق التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .
- نسخة /عضو قسم التدريب والتأهيل والإشراف التربوي .ف
- نسخة /ر.ق الرقابة الداخلية .
- نسخة /الملف العام

Email: ict.midbadia@moe.loc فاكس: (٤١٢٢٢٧٥) تلفون: (٤١٢٩٩٨٩)



بسم الله الرحمن الرحيم

نهضة 100

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم للواء الموقر

الرقم: م و

التاريخ: ١٩/ ٨/ ١٤٣٧هـ

الموافق: ٢٦/ ٥/ ٢٠١٦م

السادة مديرو ومديرات المدارس الثانوية

الموضوع: البحث التربوي وتسهيل المهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم(٣/١٠/٢٤٤٣٦) تاريخ (٢٠١٦/٥/٢٢) تقوم الطالبة اميليا محمود محمد النقري بإعداد دراسة عنوانها (تطوير معايير رخصة ادارية تربوية لمديري المدارس الثانوية في الاردن)وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الادارة التربوية بالجامعة الاردنية نرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة اعلاه وتقديم المساعدة الممكنة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير الشؤون التعليمية والفنية

رسمي مرعي عيسى حدربا

✓ نسخة: مدير الشؤون التعليمية والفنية

✓ نسخة: رئيس قسم الإشراف والإسناد التربوي

DEVELOPING EDUCATIONAL ADMINISTRATIVE LICENSE STANDARDS FOR SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS IN JORDAN

By

Amilia M. Al- Nukari

Supervisor

Dr. Ekhlaif Y. Al- Tarawneh, Prof

ABSTRACT

This study aimed at developing educational administrative license standards for secondary school principals in Jordan. The population of the study consisted of all male and female principals in the Capital Amman Governorate. Their total number was (404) principals. As well as all male and female teachers in Amman. The sample of the study consisted of (196) male and female principals, and (375) male and female teachers. They were chosen by using proportional stratified random sample method.

Aquestionnaire was used to collect data. It consisted of (121) items, which some of them were modified, and classified into three domains: Knowledge, orientation and Dispositions and performance for each standard of the six standards that consist the instrument.

To manipulate data statistically, means, standard deviations, (2 Way ANOVA), and confirmatory factor analysis were used. Cronbach- Alpha was used to find out the internal consistencey of the instrument.

The findings of the study showed that the reality of applying the standards of the educational administrative license for secondary school principals in Jordan was low from teachers' point of view. The means of the instrument's items ranged frome (1.66- 1.96). While the reality of applying the same standards was medium frome principals' point of view. The means of the instument's items ranged from (2.24-3.10).

The findings of the study indicated that the importance degree of the educational administrative license for secondary school principals in Jordan was high, frome teachers' point of view. The means ranged from (4.21- 4.96).

As well as, the importance degree of the same standards were high too. The means ranged frome (3.99- 4.98).

There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the degree of applying educational administrative license standards and the importance degree from teachers' and principals' point of view, attributed to sex variable, in favor of male teachers and principals.

There were significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the degree of applying educational administrative license standards and the importance degree from teachers' and principals' point of view, attributed to job title variable, in favor of the teachers.

Finally, the Findings showed that the basic standards for building the educational administrative license in light of reality were arranged as the following: third, second, sixth, fifth, first and fourth standards. While the standards in light of the importance arranged as the following: third, sixth, second, fifth, first and fourth standards.

In light of findings the researcher recommended the following:

- Adopting the six standards that used in the present study in endowing educational administrative lincense for secondary school principals in Jordan.
- Organizing training courses for secondary school principals in Jordan to raise their administrative performance level, through providing them with the required competences and skills for leading the school.
- Conducting a similar study on basic stage principals in Jordan.
- Conducting a correlational study between the degree of the standards' availability for secondary school principals and their motivation for work..